

ВСТУП

Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовила перегляд і уточнення перспективних тенденцій та напрямів розвитку вітчизняної освіти, що є пріоритетними для професійної підготовки вчителя-філолога, оскільки оволодіння мовами значно підвищує рівень соціальної адаптації сучасної людини.

Серед головних напрямів реалізації програмних завдань вищої мовної педагогічної освіти є становлення компетентного фахівця, здатного до формування нової генерації активних громадян, спроможних до самостійного продуктивного вивчення мов як засобу самореалізації та пристосування до динамічних життєвих умов. Ця тенденція відображена у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Державному стандарті базової і повної середньої освіти: освітня галузь “Мови і літератури”, Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі, Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо вивчення іноземних мов у 2008/2009 навчальному році тощо. У них наголошується на доцільності та важливості розвитку в учнів ключової компетенції “вміння вчитися”, яка у форматі вітчизняної середньої мовної освіти реалізується стратегічною (діяльнісною) компетенцією. Однак, у чинних програмах вищої мовної педагогічної освіти (зокрема, у Програмі з англійської мови для університетів / інститутів) відповідної підготовки вчителя іноземної мови не передбачено, що відстрочує вирішення означеної проблеми. Ситуація погіршується ще й у зв'язку з недостатністю необхідних теоретичних і практичних напрацювань у вітчизняній педагогіці.

В останнє десятиріччя почали з'являтися перші вітчизняні й зарубіжні дослідження, що окреслили шляхи вирішення окремих теоретичних і практичних питань підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до розвитку в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції. Так, вже опрацьовано проблеми формування у молодшого школяра стратегічної компетенції у процесі англійськомовного аудіювання засобами Мовного Портфеля (Л. В. Ягеніч, 2007); сутність і зміст поняття “діяльнісна компетенція” (Г. С. Голошумова; Т. Лукас; О. В. Усачева та ін.); сутність і класифікація стратегій учіння (І. А. Горчакова, 2002; В. В. Луценко, 2002; Т. В. Міхова, 2003; О. Д. Рейпольська, 2004; Т. Ю. Тернових, 2007; Т. І. Труханова, 2001), стратегій взаємодії суб'єктів навчального процесу (О. І. Гура, 2001; Л. Л. Хоружа, 2004), стратегій спілкування (М. О. Кучма, 2001; Н. А. Сура, 2005); сутності, класифікації і шляхів формування в учнів стратегій оволодіння мовами (Дж. Рубін, 1981; Дж. М. Грін, Р. Оксфорд, 1995; Дж. К. Клігнер, Ш. Вон, 2000; Д. Ларсен-Фрімен, 2000;

А. В. Щепілова, 2003 та ін.); ідентифікації й розвитку когнітивного стилю (Х. Д. Браун, 1994; С. У. Еллінсон, Дж. Хейес, 1996; М. Бобік, І. Дейвіс, Р. Каннінгхем, 1999; А. В. Рунов та ін.), домінуючих здібностей (Р. Дж. Стернберг, 1983; М. У. Айзенк, 1994; Х. Гарднер, 1998; В. А. Моляко, 2002), навчального стилю (Л. Керрі, 1990; С. А. Стол, 2002; Н. А. Верігіна, 2006; О. Г. Тарєва, 2001; Т. Ю. Тернових, 2007; Т. І. Труханова, 2001). Проте існуючі розробки не охоплюють всієї проблематики означеного освітнього об'єкту, а отже питання залишається відкритим. Це стосується, наприклад, змісту і структури іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції суб'єкта вивчення іноземної мови, готовності вчителя іноземної мови до її формування в учнів середнього закладу освіти; критеріїв, показників і рівнів оцінювання означеної готовності; технології підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції та низки інших споріднених проблем.

Зважаючи на актуальність і недостатню розробленість питань підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції, у монографії висвітлено:

1. Стан розробки досліджуваної проблеми у вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

2. Теоретичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції в учнів середніх закладів освіти.

3. Структуру іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції суб'єкта вивчення іноземної мови.

4. Модель готовності майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції, критерії її оцінювання, показники та рівні сформованості.

5. Результати експериментальної перевірки ефективності технології підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції, а також рекомендації щодо формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Приєднання вітчизняної системи вищої освіти до Болонського процесу вимагає перегляду й уточнення пріоритетних напрямів її розвитку згідно з новітніми перспективними досягненнями світової педагогічної думки. Найактуальнішим науково-освітнім питанням сьогодення, вирішенням якого займаються останніми роками провідні освіти Європи, є підвищення якості й результативності обов'язкової загальної освіти населення. У березні 2000 року Європейська Рада на засіданні в Лісабоні спрямувала країни Європейської Співдружності на нові перспективи економічного, наукового та соціального розвитку. Після 4-річної роботи в цьому напрямі було вирішено планомірно підвищувати рівень освіченості громадян за рахунок формування в них фундаментальних умінь, необхідних та достатніх для ефективного життєдіяльності у сучасному інформаційному суспільстві. У листопаді 2004 року було скликано Європейську Комісію Генерального Директорату з освіти і культури "Освіта і навчання 2010". Там, на засіданні робочої групи Б з питання: "Ключові компетенції: ключові компетенції у процесі неперервного самонавчання. Європейські рекомендації" було визначено, які саме життєві вміння є необхідними для сучасного європейця. Їх перелік було названо ключовими компетенціями (компетентностями) [1].

1.1. Сутність, структура й місце стратегічної компетенції в компетентнісній ієрархії вищої мовної педагогічної освіти

Парадигма сучасної української освіти (В.Г. Кремень, О.Я. Савченко, Н.М. Бібік, О.В. Овчарук, О.І. Локшин та інші) віддзеркалює сучасні європейські освітні тенденції: організація навчального процесу та оцінювання його результатів проходить через розвиток у суб'єктів навчання ключових компетенцій (компетентностей) (С.Є. Шишов, В.А. Кальней, А.В. Хуторской, В.В. Краєвський, І.Г. Агапов, В.А. Болотов, Е.Ф. Зеєр, Ю. Мель, Б. Оскарссон, Ж.Ф. Перре, С. Шо, В.В. Серіков, та інші). Проте сформувати ключові компетенції в школі у повному обсязі неможливо, як відзначає доктор педагогічних наук А.В. Хуторской, оскільки вони розвиваються та вдосконалюються впродовж всього життя людини. А отже йдеться про формування в учнів ключових *освітніх* компетенцій (див. Рис. 1.1.).



Рис. 1.1. Місце стратегічної (компенсаторної) компетенції серед ключових та ключових освітніх компетенцій

Ці останні мають свою специфіку. По-перше, засвоєння цих компетенцій у навчальному процесі здійснюється при залученні обмеженої кількості реальних об'єктів дійсності та способів роботи з ними, що є необхідними та достатніми для оволодіння учнями не лише окремими навичками та вміннями, а й відповідною комплексною процедурою. По-друге, вони проявляються і перевіряються лише в процесі виконання учнем певним чином складеного комплексу дій,

хоча й враховується, що їх розвиток відбувається у кожного учня індивідуально [2], згідно його здібностей і відношень.

Як вже відзначалось, компетентнісна парадигма передбачає, що одиницями і результатами навчальної діяльності є компетенції та / або компетентності. Проте диференціація цих понять досі залишається дискусійною.

Термін “**компетенція**” (competence) було введено в обіг у галузі лінгвістики Н. Хомським у значенні “знання системи мови” навідмину від “володіння нею у реальних ситуаціях спілкування” (performance). Аналіз і порівняння визначень цього поняття, що існують у вітчизняній і зарубіжній педагогіці (Г.С. Данилова, 2003; А.В. Хуторской, 2003; С.Є. Шишов, В.А. Кальней, 2000; Е.Г. Азімов, А.Н. Щукін, 1999; В.Г. Кремень, М.Ф. Степко, Я.Я. Боллобаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин, 2004; Л.Я. Бірюк, 2004; І.В. Родигіна, 2005; Н.В. Бахмат та ін.), дозволили зробити висновок, що “компетенція” у загальнопедагогічному розуміння – це:

1) загальна якість, стандартизована для багатьох суб'єктів освіти, що вводиться як попередньо задана *норма, вимога*, і одночасно як образ майбутнього учня чи студента, *орієнтир для досягнення* (компетенція громадянина, компетенція виборця тощо) [3:61; 4:61];

2) ця норма включає схильність до навчання і передбачає *сукупність* таких доступних для вимірювання елементів як: *знання, вміння, навички та способи діяльності*, які формуються в процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни, задаються відносно певного кола предметів і процесів, та необхідних, щоб якісно і продуктивно діяти по відношенню до них [1:5; 3:60; 5:188; 6:354];

3) перелічені елементи ґрунтуються на *здібностях і відношеннях суб'єктів навчання* та зумовлюють їх здатність здійснювати певну навчально-освітню діяльність, *розв'язувати її проблеми*, яка забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду та творчих здібностей учнів [1:5; 5:188; 7:9].

Для висвітлення сутності поняття “**компетентність**” було використано різноманітні словники. Як виявилось, *компетентний* (лат. competes) – це: *знаючий, авторитетний у певній галузі (сфері)* [8:446]; *обізнаний в певній галузі, знаючий, який за своїми знаннями має право робити, вирішувати що-небудь* [9:305]. В енциклопедії освіти поняття “компетентність у навчанні” трактується як “*набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодшої людини в життя суспільства. Вона розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених*

знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері” [10:408].

Скориставшись аналізом наукових джерел, що висвітлюють вказане поняття (С.Є. Шишов, В.А. Кальней, 2000; Т.М. Гуріна; О.В. Овчарук, 2004; Дж. Равен, 1984; А.К. Маркова, 1990; М.В. Гончар, 1999; А.В. Хуторской, 2003; Н.В. Бахмат; І.В. Родигіна, 2005 та інші), можна дійти висновку, що:

1) компетентність – це набута *якість* (характеристика) суб’єкта навчання (сукупність якостей), яка походить від *накопиченого досвіду володіння та застосування відповідної компетенції* (компетенцій) і включає особистісне відношення до неї та предмета самостійної діяльності учня чи студента [2; 3:60; 4:60; 7:8; 11:18];

2) це оцінна категорія ступеня індивідуальної відповідності *вимогам професії* (будь-якої практичної діяльності) [3:60; 12; 13:47];

3) це деяка інтегральна *здатність*, що дозволяє успішно виконувати свої повноваження, оперативно вирішувати проблеми і завдання у різних сферах життя, що вимагає наявності понятійної системи і розуміння, а також відповідного типу мислення [3:60];

4) вона складається зі спеціально структурованих наборів *знань, умінь, навичок, ставлень, досвіду, понятійної системи, розуміння, відповідного типу мислення та вміння відібрати потрібні знання у створених людством величезних сховищах інформації, одержаних або вдосконалених у навчанні, і вимагає розвитку здібностей*. Це поняття включає не тільки когнітивний і операціонально-технологічний, але й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий елементи [6:354; 11:18; 14; 15; 16:3; 17].

Як видно із наведених вище характеристик, відношення, що існують між поняттями “компетенція” і “компетентність”, можна визначити як співвідношення стандарту і відповідності цьому стандарту, адже компетенція є нормою для засвоєння, оволодіння якою складає основу компетентності. Компетентність, в свою чергу, це досвід застосування компетенції. Відповідно, СК учня також можна попередньо схарактеризувати як *загальну якість, стандартизовану для багатьох суб’єктів освіти, що вводиться як попередньо задана норма, вимога, і водночас як образ майбутнього учня чи студента, орієнтир для досягнення*.

Поняття "СК" виникло в 1980 році. Його авторами були освітяни М. Кенейл і М. Свейн (М. Canale and M. Swain), які займалися проблемами викладання й оволодіння ІМ. Підґрунтям для виникнення СК стала вдала спроба цих науковців розробити модель комунікативної компетенції, загальну ідею якої в 1972 році запропонував Д. Хаймз (D. Hymes) [18] та інші. Підхід Д. Хаймза одержав наукову підтримку,

адже він втілює прогресивну тоді наукову тенденцію розглядати мову як соціальний процес, а не тільки як лінгвістичний код. І в 1980 році М. Свейн та М. Кенейл, продовживши рух у цьому напрямі, створили модель комунікативної компетенції в єдності її чотирьох компонентів: граматичної, соціолінгвістичної, дискурсивної та стратегічної компетенцій. Як вважали ці автори, СК "полягає у досконалому володінні стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяними, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, або недосконалою компетентністю (співрозмовників – Н. Щ.) в одній або кількох сферах комунікативної компетенції, і щоб підвищити ефективність процесу спілкування" (пер. з англ. – Н. Щ.) [19; 20; 21].

За більш як 20 років свого існування поняття "СК" періодично привертало увагу науковців (переважно зарубіжних) (Е. Tarone, 1981; М. Canale, 1983; С. Faerch, G. Kasper, 1983; S. Savignon, 1983, 1984; М. Swain, 1984; Т. Paribakht, 1985; J.A. van Ek, J.L.M. Trim, 1990; L. Mariani, 1994; Т. Imahori, W. Cupach, 1994; A.U. Chamot, S. Barnhardt, P.B. El-Dinary, J. Robbins, 1999; В.Г. Александров, Г.Н. Александров, 2000; Li-sheng, 2000; Г.А. Краснощекова, 2004; S. Rich, 2004; Т. Micklas, 2005; Е. Bialystok, 1980; G. Conti, 2001; J. Kirby, A. Ashman, 1981; A. Colman, 1982 та ін.). І хоча до недавнього часу СК займалося відносно небагато науковців, її визначення зазнало декількох інтерпретацій та трактувань.

Більшість авторів вважає, що СК співвідносна зі *здатністю використовувати стратегії* (і зокрема, стратегії "спілкування", комунікативні, вербальні та невербальні, "подолання і виживання") (Li-sheng; Г.А. Краснощекова; В.Г. Александров, Г.Н. Александров; О.Ф. Гаун; В.А. Кононова; О.Б. Потехіна, І.Б. Рюміна, Т.В. Федосєєва; Л.І. Невірко; Л.Н. Сафіна; Т.В. Федосова) [19; 20; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29]. Деякі науковці (М. Canale and М. Swain; Li-sheng; L. Mariani; Л.І. Невірко; Г.А. Краснощекова; Е.Г. Азімов, А.Н. Щукін та інші) відзначають, що вона є *здатністю компенсувати недостатній розвиток комунікативної компетенції* [1; 6:344; 19; 23; 27; 29; 30; 31]. Серед учених також існує думка, що СК є *здатністю відновлення перерваного спілкування та налагодження контакту* (Li-sheng; О.Ф. Гаун; L. Mariani; D. Hymes та інші) [1; 20; 25; 30; 32]. Зустрічаються також і такі позиції: СК – "це *здатність вчитись*" або "система знань про те, як мова може вивчатись і використовуватись" (Н.Н. Сметаннікова; А.А. Фріцлер, Е.К. Прохорець, А.К. Майер) [33; 34]. Решта підходів до визначення СК представлені поодинокими авторами, серед них такі: СК – це "ступінь знайомства з соціально-культурним контекстом функціонування мови" [35]; "здатність відібрати найбільш адекватний мовленнєвий матеріал для

вирішення комунікативного завдання” [25]; “знання певних країнознавчих реалій і особливостей вербальної та невербальної поведінки в соціокультурному контексті країн, мова яких вивчається, і вміння оволодіти цими знаннями, вміннями та навичками” [23]; “здатність компенсувати недостатність мовленнєвого, а також соціального досвіду спілкування” [6:344] і “це уміння маніпулювати мовою для досягнення цілей спілкування” [33]. Поняття “СК” застосовується навіть у бізнесі, його розуміють як здатність виробляти “нові способи дій і взаємозв’язок людини з організацією в динаміці” (Ю.В. Громико) [37]. Нарешті, є наукова позиція ставитись до СК як до “здатності формулювати наукові (зокрема, математичні) проблеми, представляти їх та вирішувати” [38].

У вітчизняній педагогіці і, зокрема в дисертаційних дослідженнях, проблеми формування СК розглядаються лише останніми роками (С.В. Козак, 2001; О.Д. Рейпольська, 2004; Ю.П. Федоренко, 2005; Л.В. Ягеніч, 2007 та ін.) [39, 40, 41, 42]. У дисертації О.Д. Рейпольської це поняття згадується як компонент комунікативної компетентності, який означає “здібність застосовувати вербальні і невербальні стратегії для компенсування незнання правил” [40:10]. С.В. Козак, вважаючи СК також складовою комунікативної, характеризує її як “наявність блоку знань, умінь та навичок, що забезпечують розуміння методу викладу й способу поєднання речень, визначення місцезнаходження теми повідомлення, логічного зв’язку між частинами тексту та порядку деталізації їх логічного взаємозв’язку” [39:10; 39:18]. Ю.П. Федоренко описує її як таку, що передбачає уміння вибирати ефективні стратегії для розв’язання комунікативних завдань; розвиток здатності учнів до самостійного навчання і самовдосконалення, бажання спілкуватися, слухати і розуміти інших, планувати навчальний процес, уміння адекватної оцінки та самооцінки [41]. Нарешті, в науковому дослідженні Л.В. Ягеніч розглядається формування у молодшого школяра СК у процесі навчання англомовного аудіювання засобами використання Мовного Портфеля. Авторка відзначає її взаємозв’язок з формуванням навчальної компетенції та той факт, що її складають уміння самоконтролю, самооцінювання й рефлексії, які сприяють формуванню індивідуального стилю учіння шляхом використання навчальних стратегій [42].

Серед зарубіжних дисертаційних досліджень слід відзначити працю російського педагога Т.Н. Сухаревої, в якій поняття “стратегічна компетенція” є об’єктом дослідження (Т.Н. Сухарева, 2002) [43]. На думку автора, СК – це компонент комунікативної компетенції поряд з лінгвістичною (граматичною), прагматичною, соціолінгвістичною та

компетенцією дискурсу. Автор визначає її як здатність долати лінгвістичні труднощі [43:70] та як спосіб компенсації недостатньої компетенції того, хто говорить [43:133]. В широкому розумінні вона інтерпретується Т.Н. Сухаревою як здатність ефективно використовувати мову на тому підґрунті, що будь-яке її використання стратегічне, як тип поведінки, спрямований на досягнення цілей [43:134]. СК забезпечує взаємозв'язок лінгвістичної, прагматичної та соціокультурної компетенцій унаслідок своїх властивостей компенсувати недостатні ресурси мовця [43:70-71].

Як видно з наведеного вище огляду вітчизняних і зарубіжних дисертаційних праць, питання сутності СК потребує уточнення. З метою створення робочого визначення цього поняття і, враховуючи неоднорідність її трактувань, було використано **контент-аналіз** визначень як основний метод дослідження. Його матеріали наведені в Додатках (див. Додаток А). Проведений аналіз дозволив сформулювати СК як *здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для запобігання або компенсації зриву в процесі спілкування, а також ефективного досягнення його цілей, поглиблення знань мови, одержання мовленнєвого й соціального досвіду в умовах недостатньої комунікативної компетентності співрозмовників або у несприятливій мовленнєвій ситуації*. Це визначення є дуже широким і містить несуттєві елементи. Адже будь-які комунікативні стратегії певною мірою запобігають зриву спілкування, сприяють підвищенню його ефективності, поглибленню знань мови, а також одержанню мовленнєвого і соціального досвіду. А тому це формулювання було звужено, для чого використовувались тільки ті наукові позиції, що найчастіше зустрічаються. Отже, **СК** – це здатність використовувати *вербальні та невербальні комунікативні стратегії для досягнення цілей та завдань спілкування шляхом уникнення зривів у ньому, викликаних недостатньою комунікативною компетентністю співрозмовників*.

З цієї ж позиції **іншомовна** стратегічна компетенція – це здатність використовувати *вербальні й невербальні комунікативні стратегії для досягнення цілей та завдань міжкультурного спілкування шляхом уникнення зривів у ньому, викликаних недостатньою комунікативною компетентністю співрозмовників*.

Результати проведеного контент-аналізу відображають ставлення науковців до поняття “СК” як до *методичного* явища. В цьому розумінні вона часто називається **компенсаторною компетенцією** [5:344; 31; 44; 45; 46; 47 та ін.]. В цій монографії вона називатиметься стратегічною (компенсаторною) компетенцією або СКК. Коло питань, які стосуються іншомовної СКК, є досить вузьким. Воно охоплює вербальні та невербальні комунікативні стратегії, які виконують такі

ф у н к ц і ї :

1) усунення зривів у міжкультурному спілкуванні; 2) компенсація недостатньої іншомовної комунікативної компетентності учасників спілкування; 3) сприяння досягненню учасниками комунікації її цілей. Оскільки СКК підлягає формуванню тільки на уроках іноземної мови, то вона в такому ракурсі може вважатися *предметною компетенцією*. Адже згідно трьох-рівневої ієрархії освітніх компетенцій, запропонованої А.В. Хуторским, яка складається з ключових, міжпредметних та предметних компетенцій, останні – це такі компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в межах окремих навчальних предметів [2].

Згідно описаної інтерпретації СКК, вона вважається компонентом **комунікативної компетенції** (М. Canale, M. Swain, 1980; Л. Бахман, А. Палмер, 1982; М. Canale, 1983; J.A. van Ek, 1986; В.М. Топалова, 1998 та інші) [1; 19; 32; 36; 48:18; 49; 50; 51 та ін.]. Остання визначається в педагогічній літературі, як “знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми і подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі” [2]; як така, що забезпечує “людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби” [52], а також, наприклад, як “вміння спілкуватись усно та писемно, рідною та іноземними мовами” [53:35]. На Рис. 1.1 графічно показано місце іншомовної СКК серед ключових та ключових освітніх компетенцій, що відображає позицію перелічених авторів.

Існують і інші підходи до місця СКК в ряду компетенцій. Наприклад, такі науковці як О.В. Усачева, В.О. Коккота, Н.І. Гез, І.С. Войтович, Ю.М. Галатюк, В.О. Калінін, В.О. Мислінчук та інші не включають її до складу комунікативної компетенції [54; 55; 56].

Навідміну від трактування СК як компенсаторної компетенції (результату контент-аналізу, поданого вище), у чинній вітчизняній освітньо-нормативній та навчально-методичній базі це поняття та його функції розуміються ширше, у *загальнопедагогічному* плані. По-перше, вона підлягає формуванню в процесі вивчення *циклу мовних дисциплін* (а не лише ІМ, як у випадку СКК). До нього належить українська мова, мови національних меншин та іноземні мови [49; 58]. Відповідно, у вітчизняній педагогіці СК сприймається як *загальнопредметна компетенція* (за трьохрівневою класифікацією А.В. Хуторського загальнопредметна компетенція трактується як “та, що відноситься до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей” [3]). По-друге, у Державному стандарті базової і повної середньої освіти та у Методичних рекомендаціях щодо викладання іноземних мов у 2005-2006 н.р. СК ототожнюється з *діяльнісною* (компетенцією та

змістовою лінією навчання мов) [49; 58], оскільки вона зумовлює ефективність навчально-комунікативної діяльності учня. У цьому зв'язку було досліджено, як поняття "ДК" характеризують вітчизняні та зарубіжні науковці (О.В. Усачева; Т. Лукас; Г.С. Голошумова та ін.) [54; 58; 59; 60; 61], щоб через неї краще зрозуміти й поняття "СК".

О.В. Усачева вважає, що ДК складають такі компоненти як: 1) планування (здатність бачити проблему та мету як уявлення про бажаний результат), 2) досягнення (здатність вирішувати проблеми, що виникають і долати перепони) та 3) розвиток (відбір успішного досвіду і аналіз причин невдач) [54]. Така інтерпретація поняття "ДК" підтримується і, наприклад, в естонських освітніх нормативних документах [59; 60:8]. Автори останніх доповнюють цю характеристику таким змістом, як *уміння здійснювати "вибір засобів дій" і "здатність до співробітництва"*. В науковій літературі існує й вужче розуміння цього терміну, як *"здатності аналізувати свою і чужу культуру; уміння свідомо моделювати міжкультурне спілкування"* [61]. Нарешті, Л.М. Мітіна вважає, що діяльнісна компетентність (в авторському контексті – діяльнісна компетентність вчителя) – це *знання, вміння, навички та способи здійснення (педагогічної) діяльності* [62]. За останнім визначенням та, власне, за своєю назвою ДК пов'язана зі здатністю суб'єкта ефективно виконувати певну діяльність. У випадку її формування в учнів під час вивчення циклу мовних дисциплін вона регулює діяльність учнів з оволодіння мовами. Така діяльність містить навчальний та комунікативний компоненти, оскільки філологічні предмети передбачають вивчення структури мови і розвиток умінь спілкуватись нею. Таким чином, переводячи визначення ДК Л.М. Мітіної з контексту викладання в контекст вивчення ІМ, одержуємо таке формулювання: *ДК учня – це знання, вміння, навички та способи здійснення навчальної і комунікативної діяльності*.

Зі сказаного можна зробити попередній висновок, що **СДК учня** у розумінні вітчизняних освітян – це знання, вміння, навички та способи реалізації навчальної та комунікативної діяльності, які дозволяють успішно здійснювати такі її етапи як: *планування* (здатність бачити проблему та мету як уявлення про бажаний результат), *досягнення* (здатність вирішувати проблеми, що виникають, і долати перепони) та *розвиток* (відбір успішного досвіду, вміння здійснювати вибір засобів дій і аналіз причин невдач). Вона також включає здатність до співробітництва.

Для уточнення передбачених результатів формування в учнів СДК, було проаналізовано вітчизняну освітню навчально-методичну й нормативну документацію [49; 52; 58; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71]. Одержані дані викладено на Рис. 1.2. Вони пов'язуються в перелічених

джерелах із вивченням усього *циклу мовних предметів* (включаючи й ІМ). Як видно з Рис. 1.2, формування СДК спрямоване, в першу чергу, на розвиток в учнів умінь *самостійного навчання*. З цього ми робимо висновок, що такі вміння є його основним передбаченим результатом.

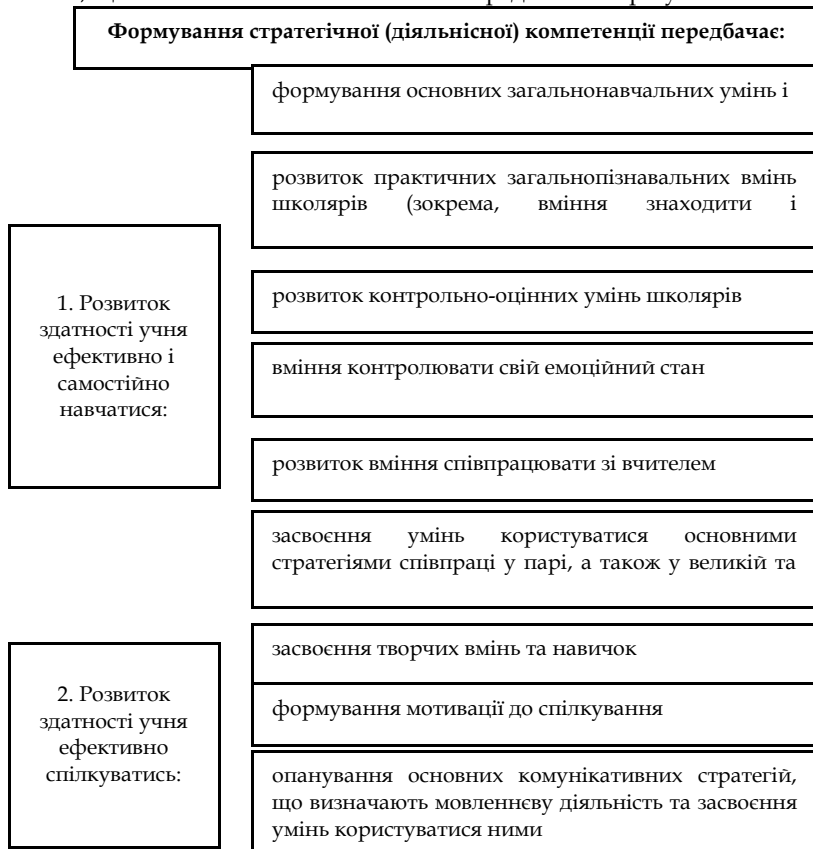


Рис. 1.2. Передбачені результати формування в учнів СДК (при вивченні циклу мовних дисциплін) за матеріалами освітньо-нормативної й навчально-методичної документації

Що стосується передбачених результатів розвитку СДК безпосередньо у вивченні *іноземної мови*, що цікавить нас у першу чергу, то дані такого плану розглядаються лише в Державному стандарті базової і повної середньої освіти та у Методичних рекомендаціях щодо викладання іноземних мов у 2005-2006 н.р. [49; 58]. У вказаних

документах передбачені результати розвитку СДК поділені на 2 основні групи: оволодіння стратегіями *спілкування* і *навчання*. Вимоги до оволодіння іншомовним спілкуванням зводяться до *“вміння сприймати нову мову”*. А ті з них, що стосуються навчально-пізнавальної діяльності, формуються таким чином, що учні основної і старшої школи мають розвивати *“вміння сприймати новий досвід,... нових людей, нові способи поведінки”* [58:24; 58:26]. Належність останніх до здатності самостійно вчитись відзначається у Програмі для основної школи (Українська (рідна) мова) [70]. У чинній Програмі з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) [71:205] перелічені вимоги належать до евристичних умінь у складі **навчальної компетенції**. Доцільність формування у студентів СК в документі не відзначена.

Враховуючи хронологію виникнення вказаних вище нормативних документів [49; 58; 71], можна зробити висновок, що необхідність розвитку в учнів *“уміння сприймати новий досвід, мову”* і т. д. спочатку була зазначена у чинній Програмі з вищої мовної освіти [71] як частина навчальної компетенції, а вже потім була перенесена до складу стратегічної (діяльнісної) лінії навчання мов [49; 58]. Таким чином, було припущено, що *навчальна компетенція* цілком чи частково входить до складу СДК. У цьому зв'язку було досліджено це поняття шляхом застосування **методу контент-аналізу**. Потреба в такому ретельному дослідженні була викликана ще й тим, що як видно з Рис. 1.2, однією з основних підстав формування в учнів іншомовної СДК є доцільність розвитку в них здатності самостійно навчатись. Це, в свою чергу, є визначальною характеристикою саме **навчальної** (загальнонавчальної, навчально-пізнавальної) **компетенції** (С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.; Е.Г. Азімов, А.Н. Щукін; А.В. Хуторской; О.В. Овчарук; Т.Ю. Тернових; Т.В. Осенчугова; Т.Г. Цунікова; Т.С. Троїцька; Н.Ф. Коряковцева; W. Guanglong; Г.С. Архіпова; В.И. Байденко; Л.П. Павлова) [2; 5:194; 13; 47; 59; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78 та ін.].

Таким чином, на *першому етапі* аналізу було визначено його тему, завдання та гіпотезу. Після цього було складено вибірку.

Тема: навчальна компетенція. **Завдання:** сформулювати обґрунтоване та містке визначення навчальної компетенції. **Гіпотеза:** навчальна компетенція – це вміння самостійно вчитись, використовуючи для цього навчальні стратегії. **Вибірка:** 24 визначення поняття "НК" різних вітчизняних та зарубіжних авторів (див. Додаток Б).

Наступні три етапи контент-аналізу поняття “НК” було організовано подібно до відповідних етапів контент-аналізу поняття

“СК” (див. Додаток А). До цього можна лише додати, що категорійні ознаки навчальної компетенції зустрічалися з достатньою частотою, а отже було дотримано принцип статистичної значущості. Крім того, аналізувалися текстові відрізки однорідного змістового плану, що дало можливість використати і принцип формалізації [39]. Таблицю розробки категорійного апарату контент-аналізу наведено у Додатках (див. табл. Б.2.1).

Проведений аналіз дозволив нам сформулювати робоче визначення НК, в якому враховуються всі позиції, повторені у науковій літературі більше чотирьох разів. Виключення становить її розподіл на базовий і технологічний параметри (3 повтори), оскільки іншої позиції з цього приводу у вибірці виявлено не було. Отже, **навчальна компетенція** – це здатність самостійно вчитись, яка дозволяє ефективно здійснювати або вдосконалювати навчально-пізнавальну та дослідницьку діяльність у будь-якій освітній галузі. Вона містить 2 основних параметри: базовий (вміння, знання, прийоми, стратегії, навички та ін.) та технологічний (керування такими елементами навчальної діяльності, як цілепостановка, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка / самоконтроль успішності самої діяльності, а також застосованих до неї прийомів, способів і т. д.

Цікаво, що подібним чином визначається і поняття *автономії учня* (автономного навчання), запропоноване в галузі іноземної мови Г. Голеком. Автор розуміє її як "вміння брати на себе відповідальність за свою навчальну діяльність, включаючи всі компоненти цієї діяльності, а саме: постановку цілей, визначення змісту і послідовності, вибір методів і прийомів, що використовуються, та оцінку одержаного результату" [79].

Порівнюючи запропоноване вище робоче визначення СДК, одержане як підсумок аналізу наукової літератури [54; 59; 60; 61; 62], та створене робоче формулювання НК, було виявлено багато спільного у їх змісті (див. табл. 1.1).

Як видно з табл. 1.1, СДК і НК містять знання, вміння, навички та способи ефективного здійснення навчальної діяльності (і зокрема, стратегії, прийоми тощо), спрямовані на успішне керування всіма етапами цієї діяльності. Проте принциповою їх відмінністю є те, що СДК передбачає ще й керування учнями своєю комунікативною діяльністю. З цього можна зробити висновок про те, що НК входить до складу СДК.

Таблиця 1.1

Порівняльний аналіз робочих визначень СДК та НК

Параметри порівняння	СДК – це:	НК – це:
----------------------	-----------	----------

1. Зміст компетенцій	знання, вміння, навички та способи дії, необхідні для ефективного вивчення мов	вміння, знання, прийоми, стратегії, навички та ін., які дозволяють самостійно навчатись
2. Зв'язок компетенцій з діяльністю	вони дозволяють успішно проходити всі етапи навчальної та комунікативної діяльності	вони дозволяють ефективно здійснювати або вдосконалювати навчально-пізнавальну та дослідницьку діяльність
3. Сфера дії компетенцій	планування (здатність бачити проблему та мету як уявлення про бажаний результат), досягнення (здатність планувати діяльність, вирішувати проблеми, що виникають і долати перепони) та розвиток (відбір успішного досвіду і аналіз причин невдач)	ц і л е п о к л а д а н н я , плануван-ня, аналіз, рефлексія, самооцінка / самоконтроль успішності самої діяльності, а також застосованих до неї прийомів, способів і т. д.

Водночас, вона є загальнопредметною (у вивченні циклу мовних дисциплін) інтерпретацією навчально-пізнавальних освітніх ключових компетенцій (див. Рис. 1.1) і представляє *загальний компонент* СДК. Адже, як відзначено у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, компетенції, “що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої”, називаються *загальними компетенціями*.

Відповідно до передбачених результатів розвитку СДК, другою її складовою є, власне, *комунікативний мовний компонент*. Він “забезпечує ... можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби” [52:11]. Для виявлення компетентнісного змісту *комунікативного мовного компоненту* було детально переглянуто відповідні вимоги освітньо-нормативних документів [49; 58; 63]. Вони умовно розподіляються на 2 блоки:

1. *Формування в учнів позитивної мотивації до спілкування:* розвиток бажання вступати в розмову [63:2].

2. *Опанування комунікативних стратегій:* опанування та уміння користуватись комунікативними стратегіями, що визначають мовленнєву діяльність, передусім спрямованих на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем [49; 58:24; 58:26].

Як було виявлено шляхом аналізу науково-педагогічних джерел, вимоги *першого блоку* (“розвиток бажання вступати в розмову”) найповніше задовільняються у формуванні в учнів елементів **соціальної компетенції** (див. Рис. 1.3). Вона трактується в науковій літературі як *здатність і бажання взаємодіяти з іншими комунікантами (брати участь у спільному прийнятті рішень з колегами, учнями та їхніми батьками, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом на основі відповідних норм і правил, жити у злагоді з людьми інших культур, мов і релігій, виявляючи толерантність та ін.), нести відповідальність за свої дії та дії учнів* [29; 40:5; 44:10; 53:35; 56; 80]. Вміння вступати в комунікативний контакт вимагає від людини здатності орієнтуватись у соціальній ситуації та керувати нею [29]. Тому можливості для розвитку соціальної компетенції дає оволодіння учнями окремою групою (соціально-афективних) стратегій, про які йтиметься далі.

Для виявлення компетенції чи компетенцій, що найповніше реалізують вимоги *другого блоку* комунікативного мовного компоненту СДК, було проаналізовано комунікативні компетенції, зазначені у різних наукових класифікаціях (М. Canale, 1983; J.A. van Ek, 1986; J.A. van Ek, J.L.M. Trim, 1990; M. Canale, M. Swain, 1980; Л. Бахман, А. Палмер, 1982; В.М. Топалова, 1998; В.О. Калінін, 2003; О.М. Бастрікова, 2004; S.J. Savignon 2002 та ін.). Серед них – мовна (лінгвістична, граматична або формальна) [19; 26; 29; 71; 80; 81; 82], прагматична [71; 83], когнітивна [83], соціокультурна [26; 29; 56; 80; 81; 82], мовленнєва (дискурсивна, дискурсна або інтерактивна) [19; 26; 29; 80; 81; 82:46; 84; 85], соціолінгвістична [26; 80; 81; 82; 85], СКК та інформаційна [53:35] компетенції.

Аналізуючи визначення, було висунуто припущення, що серед них “опанування та уміння користуватись комунікативними стратегіями” може відноситись до таких компетенцій, як прагматична, дискурсивна чи компенсаторна.

Е.В. Масалкова визначає **прагматичну компетенцію** як “здатність передавати комунікативний зміст у ситуації спілкування”. На думку автора, ця здатність значною мірою “залежить від того, наскільки суб’єкти навчання володіють комунікативною стратегією висловлювання” [83]. Проте, як показав аналіз наукової літератури, власне, володіння стратегіями комунікації не входить до змісту цієї компетенції.

Таблиця 1.2

Порівняльний аналіз вимог до розвитку СКК та СДК

Параметри порівняння	СДК	СКК
1. Зв’язок зі	Опанування та уміння	З д а т н і с т ь

стратегіями	к о р и с т у в а т и с ь к о м у н і к а т и в н и м и стратегіями	в и к о р и с т о в у в а т и вербальні та невербальні комунікативні стратегії
2. Функції комунікативних стратегій	<p>1. Вони сприяють усуненню труднощів комунікативного характеру при:</p> <p>а. розв'язанні навчальних завдань;</p> <p>б. вирішенні життєвих проблем;</p> <p>2. Вони визначають комунікативну діяльність.</p>	<p>1. Вони спрямовані на запобігання та усунення зривів у спілкуванні, в и к л и к а н и х не д о с т а т н ь о ю к о м у н і к а т и в н о ю компетентністю мовців у:</p> <p>а. навчальних;</p> <p>б. позанавчальних умовах;</p> <p>2. Вони сприяють досягненню цілей спілкування.</p>

В свою чергу, серед визначень **дискурсивної (мовленнєвої) компетенції** є й таке її розуміння як “здатності використовувати певну стратегію для конструювання та інтерпретації тексту”. [29]. Такі стратегії подекуди називаються “дискурсивними” [86; 87; 88; 89; 90; 91] або “комунікативними” [90]. Проаналізувавши зміст, який вкладається у поняття “дискурсивна стратегія” у наукових та публіцистичних творах, ми дійшли висновку, що вони в основному стосуються політичного (ідеологічного) впливу на масову свідомість. Лише у статті А. Станкевич-Шевченко це поняття ототожнюється з комунікативною стратегією ведення діалогічного спілкування [90]. Проте, наприклад, у Державному стандарті базової і повної середньої освіти [49] та в інших освітньо-нормативних документах не вказано, що розвиток у школярів умінь дискурсивної (мовленнєвої) компетенції має відбуватись шляхом засвоєння комунікативних (дискурсивних) стратегій. Очевидно, підключення до навчального процесу стратегій (загальнонавчальних та комунікативних) передбачається лише в тих випадках, коли учень стикається з важким завданням чи його комунікативної компетентності бракує. Нарешті, **СКК** співвідноситься зі здатністю використовувати стратегії не поодинокими авторами, а їх більшістю, про що йшлося вище. На користь того, що саме СКК задовільняє нормативні вимоги щодо “опанування й уміння користуватись комунікативними стратегіями, що визначають мовленнєву діяльність, передусім спрямованих на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем”, свідчать також результати їх порівняння з її робочим визначенням (результатом проведеного контент-аналізу) та виявленими функціями (див. табл.1.2). Як видно з табл. 1.2, зміст комунікативного мовного компоненту СДК повністю відповідає СКК, оскільки передбачає здатність (вміння) використовувати комунікативні стратегії, а функції цих стратегій мають багато спільного.



Рис. 1.3. Компонентний склад стратегічної (діяльнісної) компетенції

Зі сказаного можна зробити висновок, що до складу СДК входять: НК, елементи соціальної компетенції та СКК.

1.2. Науковий аналіз поняття “стратегії оволодіння іноземною мовою”

Як вже було зазначено, згідно чинних нормативних вимог середньої освіти [49:58; 49:60; 58:24; 58:26], учні в оволодінні іншомовною СДК повинні засвоювати *стратегії навчання і спілкування*. Тому на цьому етапі дослідження після загального огляду літератури увагу буде зосереджено на вивченні саме їх сутності та на систематизації їх різновидів.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці існує низка дисертаційних досліджень, присвячених проблемам **стратегій**, і зокрема в аспектах: *освіти* [92; 93; 94; 95; 96; 97; 98; 99; 100; 101; 102; 103]; *учіння* [44; 72; 104; 105; 106; 107]; *викладання* [106; 108]; *взаємодії суб'єктів навчального процесу* [109; 110]; *спілкування* [103; 111]; *виховання* [112] тощо.

Так, досліджуючи **стратегії навчання**, Т.Ю. Тернових запропонувала науково-обґрунтовану модель корективного курсу, покликану сформувати у студентів-першокурсників мовного факультету *стратегії автономної навчальної діяльності* у роботі з іншомовним текстом, які, як її базовий компонент, дозволяють раціонально організовувати навчальний процес [72:4]. Т.І. Труханова вивчила *стратегії читання* як компоненти індивідуального стилю [104:11]. Під ними автор розуміє організовану, цілеспрямовану і регульовану послідовність дій, здійснювану студентами під час діяльності читання, для того щоб зробити навчання легшим, швидшим та ефективнішим. О.Д. Рейпольською відзначається доцільність оволодіння учнями при вивченні ІМ вербальними та невербальними *стратегіями компенсування незнання правил мови* як “стратегічним” компонентом комунікативної компетентності [40:10].

У дослідженні І.А. Горчакової знаходимо *пошукові* (стратегії пошуку розв'язання задач) або *евристичні стратегії* у математичній освіті [107:3]. Вони складаються з евристик – специфічних розумових прийомів, сприяють формуванню і розвитку евристичної діяльності учнів у процесі вивчення математики та дозволяють проводити попередні оцінки поведінки систем, що досліджуються, отримувати приховану інформацію і на цій основі будувати розв'язання [107:18]. В.В. Луценко ставить питання про доцільність формування *особистісних стратегій навчання* у вищій педагогічній освіті. Автор, спираючись на експериментальні дані, відзначає, що найбільшою складністю практичного опрацювання цієї проблеми є необхідність наближення

відповідних різнорівневих самостійних робіт до особистісних внутрішніх програм розвитку кожної особистості, її прихованих сил, можливостей і здібностей. Реалізація таких стратегій можлива в умовах створення відповідного навчального середовища, яке було б сприятливим для студента і допомагало йому здійснювати самостійну діяльність [106:9-10]. Т.В. Міхова у своїй науковій праці проводить аналіз *стратегій дослідження специфіки формування продуктивних способів образотворчої діяльності* [105:6].

Нарешті, **стратегії взаємодії** суб'єктів навчального процесу розглядаються у дисертаціях Л.Л. Хоружої та О.І. Гури [109; 110]. Л.Л. Хоружа вводить в науковий обіг поняття *“етична стратегія педагогічної взаємодії”* [109:13], під якою розуміє педагогічну стратегію етично адекватного спілкування з різними учасниками навчально-виховного процесу [109:19]. О.І. Гура у своєму дослідженні розглядає *стратегії взаємодії викладача і студента* [110:4; 110:13; 110:16] в аспекті формування комунікативних якостей студента-соціального педагога, які повинні визначатись особистісним підходом як базовою ціннісною орієнтацією [110:4].

У довідковій літературі поняття “стратегія” трактується за такими напрямками:

а) *військова стратегія* – найважливіша частина військового мистецтва, яка передбачає теорію і практику підготовки і ведення війни, військових кампаній і стратегічних операцій [113:454; 114:336; 115:664; 116:687; 117:751; 118:1202; 119:1003-1004];

б) *політична стратегія* – наукова теорія й програма досягнення однієї з політичних цілей; (іноді ще й економічна, суспільна) – мистецтво економічного, суспільного чи політичного керівництва масами, яке має визначити головний напрям їхніх дій, вчинків [115:664; 116:687; 117:751; 118:1202; 119:1003-1004; 120:639; 121:560];

в) *спосіб дій, лінія поведінки кого-небудь* [117:751; 118:1202].

Останній смисловий напрям відображено та деталізовано у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. В цьому документі **“стратегія”** у вивченні ІМ – трактується як *“певним чином організована, цілеспрямована та керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сам/сама, або з яким він/вона стикається”* [52:10]. Для позначення цього поняття існує й інший термін – **“стратегії оволодіння ІМ”** (“стратегії вивчення другої (іноземної) мови”) (M.S. Min-hsun, 2005; A.D. Cohen, Z. Dörnyei, 2002; J. Rubin, 1975; A.U. Chamot, J.M. O'Malley, 1987, 1988; A.U. Chamot, S. Barnhardt, P.B. El-Dinary, J. Robbins 1996; A.U. Chamot, K. Anstrom, A. B a r t o s h e s k y , A. Belanger, J. Delett, V. Karwan, Ch. Meloni, R. Kadah, C. Keatley, 2003;

C. Faerch, G. Kasper, 1980; A. Fetzler, 1996; N. Poullisse, T. Bongaerts, E. Kellerman, 1984; E. Tarone, 1980 та інші) [122; 123; 124; 125; 126; 127; 128; 129; 130; 131; 132; 133; 134]. Аналіз і порівняння формулювань цього поняття дозволили нам виділити такі його провідні риси. Отже, **стратегія оволодіння ІМ** – це:

1. Поєднання:

а) розумових процесів – *спеціальних* [128] *думок* [128; 130]; **процесів, що можуть втілитись у дії** [125]; *інтелектуальних прийомів* [31] або **планів** (“devices”) [126:43];

б) способів поведінки, які підлягають спостереженню та вимірюванню – *специфічних* [122:262; 124] / *довільних* [127] **дій** [122:262; 124; 127; 130; 136:190], **прийомів** [31; 122:262; 126:43; 127], **способів поведінки** [122:262; 124; 128], **ходів** [124], **підходів** [127] та **зусиль** [31].

2. Ними користуються **суб'єкти навчання** [124; 126:43; 128; 130; 136:190; 137] (**студенти** [122:262; 127] / **учні** [31]).

3. **Свідомо** [122:262; 125; 127]; **часто свідомо** [122:262]; **свідомо чи несвідомо** [130].

4. З метою:

а) **полегшення процесу вивчення іноземної мови:**

– для полегшення навчання [125; 127; 128; 136:190], розуміння [128] (шляхом) одержання [128], пригадування [125; 127], акумулювання, зберігання, та використання нової [128] / мовної [125] і смислової інформації [127];

– для вирішення проблем під час вивчення іноземної мови: коли завдання є або стає важким і не може просто бути виконаним без обдумування (автоматично) [130];

б) **для підвищення результативності вивчення мови:**

– щоб покращити результати навчання в одержанні, розумінні та засвоєнні інформації про мову, що вивчається [124];

– щоб виконати навчальне завдання [130];

– для покращення успіхів в розвитку умінь нерідної мови [122:262] / мовної компетенції [122:262];

в) **для полегшення процесу оволодіння іншомовним спілкуванням:**

– з метою полегшення процесу оволодіння спілкуванням [136:190];

г) **для підвищення результативності іншомовного спілкування:**

– для покращення процесу використання іноземної мови шляхом акумулювання, зберігання, пригадування та використання інформації про мову [125].

Як видно з п. 4 наведеного вище аналізу поняття “стратегії оволодіння ІМ”, їх **функціями** є: 1) полегшення процесу вивчення ІМ; 2) підвищення результативності вивчення ІМ; 3) полегшення процесу оволодіння іншомовним спілкуванням; 4) підвищення результативності іншомовного спілкування.

Згідно перерахованих функцій клас стратегій оволодіння ІМ включає *навчальні* і *комунікативні групи стратегій*, а отже охоплює обидва компоненти СДК – перші дві функції характеризують загальний, а другі дві – комунікативний мовний компонент (див. Рис. 1.3). Вміст кожної з груп стратегій розкривається в аналізі наукових досліджень, присвячених їх класифікації.

Питання класифікації стратегій оволодіння мовами розглядалось переважно у зарубіжній педагогіці та методичі (J.K. Kligner, Sh. Vaughn, 2000; J.M. Green, R. Oxford, 1995; M.S. Min-hsun, 2005; I. Leki, 1995; D. Larsen-Freeman, 2000; A.B. Щепилова, 2003; J. Rubin, 1981 та ін.) [31; 122; 124; 135; 138; 139; 140]. Серед них відзначимо ті, що одержали наукову підтримку і були практично апробовані.

Згідно класифікації Дж. Рубіна [141] та Р.Л. Оксфорд [123] стратегії оволодіння мовами розподіляються на: 1) **прямі** – ті, що безпосередньо впливають на мову, яка вивчається, і вимагають розумової обробки мови [123:37] (включають роз’яснення, перевірку / контроль, запам’ятовування, вгадування / індуктивні міркування, дидуктивні міркування та практику) [124; 123]. Як відзначено у Словнику методичних термінів, вони передбачають вміння зосередитись, планувати свою діяльність і оцінювати її результати [31]; 2) **непрямі**, тобто такі, що підтримують і регулюють вивчення мови, основане на навчальному стилі студента чи учня, емоційних характеристиках та поведінкових зразках, безпосередньо не залучаючи саму мову [124; 123:135] (включають можливості творчого вправлення та використання продуктивних прийомів, як, наприклад, комунікативні стратегії [141]).

Ці класи взаємно підтримуються.

Прямі включають: 1) стратегії запам’ятовування; 2) когнітивні; 3) компенсаторні. **Непрямі** передбачають: 1) метакогнітивні; 2) афективні та 3) соціальні (див. Рис. 1.4).

На основі класифікації Р.Л. Оксфорд [123] було створено найвідомішу та найповнішу сучасну класифікацію стратегій оволодіння мовами, якою вважається **Каталог стратегій для вивчення мови** (SILL – Strategy Inventory for Language Learning). Цей документ використовувався у більш як 40 зарубіжних дослідженнях, які охопили понад 8000 учнів та студентів з усього світу. Надійність каталогу 93-98% (J.M. Green, R. Oxford, 1990) [122:264]).

Стратегії оволодіння мовами	
Прямі	Непрямі
Запам'ятовування	Метакогнітивні
Когнітивні	Афективні
Компенсаторні	Соціальні

Рис. 1.4. Класифікація стратегій вивчення іноземних мов за Р.Л. Оксфорд

Підвиди групи *прямих* стратегій характеризуються у науковій літературі наступним чином.

Стратегії запам'ятовування, ключові слова – “запам'ятати” та “пригадати” (memory-related strategies) (D. Larsen-Freeman, 2000; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995 та ін.) – це способи підвищення ефективності роботи й розвитку оперативної та довгострокової пам'яті, завдяки яким суб'єкт учіння здатен швидше і продуктивніше запам'ятовувати нову інформацію та пригадувати раніше засвоєну [122; 142; 143]. До них належать: групування матеріалу, використання зображень та уявних образів (imagery), римування (rhyming), фізичні рухи (moving physically), реструктурування (reviewing in a structured way) [122:264].

Як відзначають Дж.М. Грін та Р.Л. Оксфорд, залежно від індивідуальних, вікових та інших особливостей суб'єктів навчання – *стратегії* (і зокрема, стратегії запам'ятовування) *можуть варіюватись*. Автори пропонують розподіляти їх за ознакою ефективності на **3 групи**: позитивні, нейтральні й негативні варіації стратегій, наголошуючи на тому, що успішні студенти користуються, в основному, позитивними варіаціями.

Позитивні варіації стратегій запам'ятовування наведені в Додатку В.1.

Когнітивні стратегії, ключові слова – “пізнати”, “дізнатись”, “навчитись” (А.В. Щепілова, 2003; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995; J. Rubin, 1981; D. Larsen-Freeman, 2000; T.A. Van Dijk, 1983 та ін.) безпосередньо пов'язані з конкретними завданнями навчання [31] і реалізують способи інтерпретації й засвоєння навчального матеріалу згідно поставлених цілей і завдань. До основних когнітивних стратегій належать міркування (reasoning), аналіз (analyzing), підбивання підсумків (summarizing), та вправлення (practicing), включаючи не тільки мовний

матеріал активного вжитку [122:264]. Вони залучають студентів до взаємодії і маніпулювання матеріалом, що вивчається [140]. Як вважає А.В. Щепілова, оволодіння мовою, власне, являє собою застосування послідовних систем когнітивних стратегій [135]. Позитивні варіації цієї групи наведені в Додатку В.2.

Компенсаторні стратегії, ключові слова – “*подолати*”, “*вирішити*” (Р. Елліс, 1987; Г. Ейгер, І. Рапопорт, 1991 та ін.) становлять способи пошуку суб'єктом навчання виходу з положення, коли він не володіє необхідними засобами (знаннями, вміннями) і шукає їм заміну [31; 122:265]. Вони умовно розподіляються на 2 підвиди: *навчальні та комунікативні* (див. Рис. 1.5). Як *стратегії навчання* вони містять повторення, класифікацію, перенос, дедукцію, індукцію та інше. За предметом компенсації цей підвид компенсаторних стратегій розподіляється на:

1. *Мовні* (граматичні) (що компенсують неадекватність розвитку (мовної) компетенції) [144]. Вони відповідно розподіляються на *граматичні, фонетичні та лексичні*.

2. *Соціолінгвістичні* (що компенсують брак розвитку соціолінгвістичної компетенції) [144]. До цієї групи належать *стратегії співробітництва*.

3. *Дискурсивні* (що компенсують проблеми, викликані браком мовленнєвої компетенції учнів), і зокрема: а) ініціювання/ завершення мовлення; б) підтримання розмови; в) вираження почуттів і ставлень; г) керування взаємодією; д) з'ясування ситуації і намірів тощо [145]. До цього пункту О.Є. Мисечко відносить і *стратегії співробітництва*: а) звернення за допомогою; б) розподіл ролей; в) досягнення консенсусу; г) з'ясування наявності взаємного розуміння тощо [145].

Очевидно, саме остання група компенсаторних стратегій розподіляється і за видами комунікативної діяльності, за умови, що в них виникають труднощі: 1) рецептивні стратегії (Сприймання); 2) продуктивні стратегії (Продукування); 3) інтерактивні стратегії (Взаємодія); 4) посередницькі стратегії (Медіацію) [52:57; 145] (див. Рис. 1.5).

Позитивні варіації стратегій цієї підгрупи наведено в Додатку В.3.

Комунікативний підвид компенсаторних стратегій називають у науковій літературі ще й **стратегіями досягнення** (термін: С. Faerch, G. Kasper [134:92]) (achievement strategies, coping strategies) (L. Mariani, 1994; E. Tarone 1980; Li-sheng XU, 2000; E. Yule, E. Tarone, 1997; M. Canale, M. Swain, 1980; О.Є. Мисечко; R. Hssein, R. Al-khanji, S. El-shiyab та ін.) [1; 19; 20; 30; 133; 145; 146:18; 147] і співвідносять з поняттям “**комунікативні стратегії**” (Li-sheng XU, 2000; Г.А. Краснощекова; В.Г.

А л е к с а н д р о в ,
Г.Н. Александров; О.Ф. Гаун; В.А. Кононова; О.Б. Потехіна, І.Б. Рюміна,
Т.В. Федосєєва; Л.І. Невірко; Л. Сафіна; Т.В. Федосова; А. Gilmore та ін.)
[19; 20; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 137 та ін.].

Компенсаторні комунікативні стратегії визначають як
“потенційно усвідомлені плани для вирішення того, що людина вважає
проблемою в досягненні певної комунікативної мети” (С. Faerch,
G. Kasper, 1980) [134:92].

Як показав аналіз наукової літератури, саме комунікативний
підвид компенсаторних стратегій складає основу СКК. У комунікативній
функції **компенсаторні** стратегії (стратегії досягнення) характеризують
розширення комунікантом своїх комунікативних ресурсів засобами
системи альтернативних прийомів, що забезпечують інтерактивність. Їх
приклади наведені в Додатку В.3.

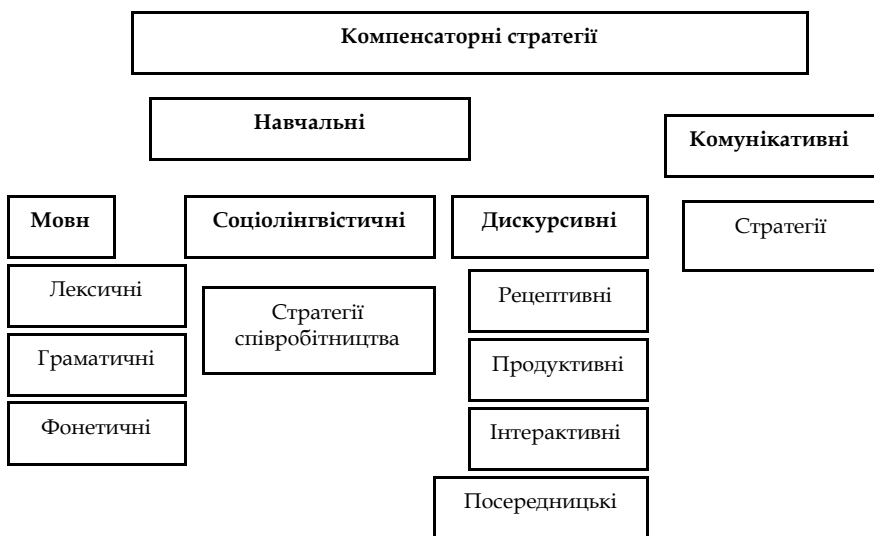


Рис. 1.5. Класифікація компенсаторних стратегій

У педагогічній літературі компенсаторні стратегії
протиставляються **редуктивним (стратегіям уникнення)**. Їх мета –
оминути перешкоду, уникнути ризику шляхом: а) змінення мети свого
мовлення; б) пристосування її до своїх наявних можливостей і
компетенцій; в) уникнення певної теми (ухилення від тем, лексика яких
не відома): (уникнення проблемної теми, уникнення важкого
повідомлення, відмова від розпочатого висловлювання, яке мовець

нездатен закінчити (M. Canale, M. Swain) [19]); г) згортання повідомлення; д) підміна значення; е) нехтування правилами ввічливості (E. Yule, E. Tarone, 1997; L. Mariani, 1994; О. Мисечко та ін.) [30; 145; 146:18].

Друга група стратегій оволодіння мовами – *непрямі*, містить такі підвиди стратегій:

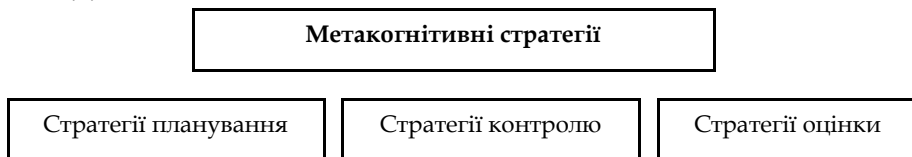
Метакогнітивні стратегії, ключові слова – *“організувати”, “спланувати”, “перевірити”, “оцінити”* (N. Naiman, M. Fröhlich, A. Todesco, 1975; N. Naiman, M. Fröhlich, H. Stern, A. Todesco, 1978; J. Rubin, 1975; H. Stern, 1983; D. Larsen-Freeman, 2000; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995; А.В. Щепилова, 2003 та ін.) – це стратегії, що ґрунтуються на обдумуванні шляхів керування процесом навчання з метою підвищення його ефективності [31]. Вони використовуються, щоб:

1. Планувати (мовні завдання, можливості для вправлення, приділення уваги навчанню та пошук помилок [122:264]; умови, що допомагають навчанню, проміжні і кінцеві цілі навчання [140:164]; вибірку увагу до матеріалу [135:5]).

2. Контролювати (наприклад, розуміння при продукуванні мовлення [31], протягом читання або прослуховування [140; 148]);

3. Оцінювати виконання завдання [140:160] (наприклад, цийсь успіх [122:264]) (див. Рис. 1.6).

Позитивні варіації метакогнітивних стратегій наведені в Додатку В.4.



Р

ис. 1.6. Класифікація метакогнітивних стратегій

Афективні стратегії [135], ключові слова – *“контролювати свої емоції”, “мислити позитивно”* (емоційні або стратегії емоційного саморегулювання, *“handling emotional issues”* [148]) (MacIntyre та Gardner, 1991; А.В. Щепилова, 2003; N. Naiman, M. Fröhlich, H. Stern, A. Todesco, 1978; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995 та ін.): сприяють контролю емоцій [135]: знижують тривожність, слугують засобом самозаохочення та самовинагороди [31; 122:264].

Нарешті, соціальні стратегії, ключові слова – *“вчитись через співпрацю з іншими”, “дізнаватись шляхом пошуку та обробки джерел*

інформації” (А.В. Щепілова, 2003; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995 та ін.) передбачають усі форми співробітництва [135]: уміння і бажання задавати питання, одержувати інформацію, співпрацювати з носіями мови, набувати культурну освіченість (becoming culturally aware) тощо [31; 122:264]. Їх позитивні варіації подано в Додатку В.6.

Деякі автори у межах непрямих стратегій оволодіння ІМ поєднують афективні стратегії з соціальними [31; 140]. Результатом такого поєднання є *соціально-афективні стратегії* оволодіння ІМ. Саме вони складають основу *соціальної компетенції* (у складі комунікативного мовного компоненту СДК), про яку йшлося вище. Адже соціальна компетенція регулює бажання і готовність вступати в комунікацію й передбачає несення відповідальності за результати своєї діяльності (в нашому випадку – навчальної). Цим, власне, й виражена сутністю вказаної групи стратегій, що дозволяє прогнозувати їх варіації.

Отже, під **соціально-афективними стратегіями** (ключові слова – “співробітничати з метою досягнення спільної мети”) розуміються, способи ефективної взаємодії суб’єктів навчання з іншими (зокрема, з викладачем) для досягнення спільної мети та контроль емоційних станів під час навчання (перегляд негативних думок про нездатність виконати завдання, формування впевненості у тому, що завдання може бути виконане і т. д.) [31; 140]. Позитивні варіації таких стратегій наведені в Додатку В.7.

Проведений аналіз дозволяє систематизувати стратегії, що входять до складу іншомовної СДК (див. табл. 1.3). Як видно з табл. 1.3., **навчальні стратегії** поділяються на дві групи (прямих і непрямих стратегій) і містять: стратегії запам’ятовування, когнітивні, компенсаторні, метакогнітивні, афективні та соціальні. В свою чергу, **комунікативні стратегії** представлені прямими стратегіями досягнення й непрямыми соціально-афективними.

Невирішеним залишається лише питання систематизації *стратегій співпраці*, які вказуються в освітньо-нормативних документах як один з передбачених результатів формування в учнів середніх закладів освіти іншомовної СДК [49; 63].

Таблиця 1.3

Класифікація стратегій у складі іншомовної СДК

За аспектом у вивчені ІМ	Навчальні стратегії	Комунікативні стратегії
Прямі стратегії	запам’ятовування	досягнення (компенсаторні комунікативні)
	когнітивні	
	компенсаторні (навчальні)	

Непрямі стратегії	метакогнітивні	соціально-афективні
	соціальні	
	афективні	

В межах класифікації стратегій, наведеної в табл. 1.3, блок **стратегій співпраці** розподіляється між:

1. Непрямими *соціально-афективними* (тими, за допомогою яких людина може легше спілкуватись ІМ з іншими людьми задля досягнення спільної мети) (див. табл. 1.3).

2. Непрямими *соціальними стратегіями* (які допомагають чогось навчитись чи дізнатись у співпраці з іншими людьми) (див. табл. 1.3).

3. Прямими *інтерактивними стратегіями* (дискурсивними **навчальними компенсаторними** стратегіями, які полегшують брак знань і вмінь при організації діалогічного дискурсу) (див. Рис. 1.5).

4. Прямими *соціолінгвістичними стратегіями співпраці* (**навчальними компенсаторними** стратегіями, що можуть стати корисними у випадках невміння адекватно вибрати потрібну лінгвістичну форму, спосіб вираження згідно умов комунікативного акту: ситуації, комунікативної мети і наміру мовця, соціальної і функціональної ролі співрозмовників, їх взаємовідносин тощо) [29] (див. Рис. 1.5).

Таким чином, наведена класифікація стратегій у складі іншомовної СДК відповідає висунутим нормативним вимогам щодо її формування у закладах середньої освіти.

Керуючись науковим положенням про те, що функцією стратегій оволодіння ІМ є полегшення і пришвидшення процесу *вирішення проблем*, які виникають в учня / студента при вивченні ІМ (про що йшлося вище), можна встановити взаємозв'язок кожної групи стратегій іншомовної СДК з відповідними типовими навчально-комунікативними труднощами.

На думку російського психолога А.Л. Венгера, **труднощі**, з якими стикаються школярі в процесі всього курсу навчання, можна умовно розподілити на 5 груп [149:9], з яких 2 групи (неврологічні та поведінкові) не стосуються предмета нашого дослідження. Проте решта складає об'єктивне підґрунтя для розвитку в учнів СДК і виправдовує здійснений вибір вказаних стратегій. До таких труднощів належать:

1. Проблеми, пов'язані з **когнітивними особливостями** школярів (погана пам'ять, порушення уваги, труднощі у розумінні навчального матеріалу). Як можна помітити, вказані труднощі співвідносні з ситуаціями використання:

а) *стратегій запам'ятовування*, які застосовуються як для розвитку функцій пам'яті, так і для компенсації її порушень;

б) *когнітивних стратегій*, спрямованих як на вдосконалення пізнавальних функцій мислення, так і на мобілізацію наявних когнітивних ресурсів учня;

в) *компенсаторних стратегій*, які передбачають творче використання учнем своїх знань, умінь, досвіду при виникненні навчально-комунікативних труднощів;

г) *соціально-афективних стратегій*, що відкривають для учня шляхи вирішення навчальних проблем (наприклад, нерозуміння складного матеріалу) у співробітництві з учителем і однокласниками.

2. **Емоційні та особистісні проблеми** (до яких належать, зокрема, проблеми вольової сфери, ставлень до власної успішності та загалом до навчальної діяльності, різні страхи тощо). Їх вирішення можливе при застосуванні:

а) *метакогнітивних стратегій*, які забезпечують організацію, контроль і оцінювання учнями своєї навчально-комунікативної діяльності, що змінює їх поведінковий стереотип у виконанні навчальних завдань, формує більш реалістичні уявлення про вольові зусилля, потрібні для цього, і таким чином полегшує проблеми неформованої вольової сфери та розвиває її;

б) *афективних і соціально-афективних стратегій*, спрямованих на подолання різних негативних емоційних станів і, зокрема, страхів, пов'язаних з оволодінням ІМ (щодо нездатності вивчити мову, марності своїх зусиль, невідповідності свого рівня володіння мовою висунутим вимогам, можливої незрозумілості свого мовлення для носія мови тощо).

3. Нарешті, *проблеми спілкування* (наприклад, відлюдненість, статусна неадекватність в групі, невміння "за себе постояти" тощо) полегшуються за рахунок оволодіння школярами такими групами стратегій як:

а) *стратегії досягнення*, що є корисними не тільки в іншомовному спілкуванні для встановлення й підтримання взаєморозуміння зі співрозмовником, але й мають неабияку роль для становлення в учнів комунікативних умінь рідною мовою і, особливо, в підлітковому віці. Оскільки володіння цією групою стратегій передбачає можливість реалізації свого комунікативного наміру в несприятливих умовах (внутрішніх і зовнішніх), то їх формування в учнів є передумовою вирішення вказаних вище проблем спілкування;

б) *соціальні та соціально-афективні стратегії*, що спрямовані на розвиток умінь учнів співпрацювати між собою і у спільній діяльності вирішувати проблеми спілкування.

Спираючись на дані проведеного аналізу, можна сформулювати визначення іншомовної СДК, яке відображає нашу позицію щодо цього

поняття і його роль у вирішенні суб'єктом учіння труднощів в оволодінні ІМ. А відтак, **іншомовна СДК** – це здатність суб'єкта вивчення іноземної мови самостійно та ефективно формулювати й вирішувати проблеми, що виникають у процесі її вивчення, які усвідомлюються ним як труднощі у виконанні того чи іншого навчально-комунікативного завдання, та можуть бути подолані шляхом застосування загальнонавчальних (*a same – метакогнітивних, соціальних, афективних, когнітивних, компенсаторних та стратегій запам'ятовування*), комунікативних (*стратегій досягнення*) і соціальних (*соціально-афективних*) стратегій, і внаслідок чого спостерігається покращення його навчальних успіхів тобто особистісний розвиток (який закладався в навчальному завданні).

1.3 Структура іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції учня як суб'єкта вивчення іноземної мови

Необхідною передумовою розробки технології підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК є прогнозування бажаних результатів навчання. У нашому випадку образом такого результату є одночасно структура відповідної готовності вчителя ІМ та СДК суб'єкта учіння. І оскільки необхідно попередньо усвідомлювати, до чого готувати студентів, то першим етапом прогнозування є розробка *структури* іншомовної СДК *учня* середньої загальноосвітньої школи, що відображає її предметний зміст.

Предметний зміст іншомовної СДК розуміється як комплекс взаємопов'язаних вроджених та надбаних суб'єктом утворень (знання, вміння, навички, способи діяльності, досвід, спрямованість, здібності тощо), володіння яким зумовлює його спроможність вирішувати навчально-пізнавальні та комунікативні проблеми у процесі вивчення ІМ. Це, фактично, є структурно-змістовим відображенням оптимального результату формування цієї компетенції в учнів. Проте у структурі іншомовної СДК учня враховується не тільки цей зміст, а й усі чинники, що впливають на нього, як, наприклад, вікові й когнітивні особливості суб'єкта учіння.

Для вирішення поставленої проблеми було використано низку теоретичних методів дослідження як: вивчення наукових творів, що різнобічно висвітлюють означене питання; аналіз та узагальнення одержаних даних (дедукція й індукція, класифікація та систематизація); синтез накопиченої інформації тощо.

Серед наукових досліджень, проаналізованих в цій монографії з метою виявлення структурно-змістових характеристик іншомовної СДК учня, можна виділити такі тематичні масиви як:

а) “компетенція” / “компетентність”;

б) “комунікативна компетенція”;

в) СДК у трактуванні вітчизняної нормативно-освітньої документації (про що йшлося вище), а також українських і зарубіжних науковців;

г) “навчальна”, “соціальна” та “компенсаторна компетенція” (як складові іншомовної СДК).

Зазначені вище поняття розглядалися в порядку “від ширшого – до вузкого”, що дозволило не тільки отримувати інформацію про структурно-змістову специфіку іншомовної СК учня, а й уточнювати її на кожному рівні аналізу.

На *першому рівні* було проаналізовано структуру понять “**компетенція**” / “**компетентність**”, що виявились подібними в цьому аспекті за всіма показниками, окрім параметра досвідченості [1:5; 3:60; 5:188; 6:354; 7:9; 11:18; 14; 15; 16:3; 17; 150:725; 151:15]. Вони (як найзагальніші поняття) характеризують будь-який різновид компетенції, а отже й іншомовну СДК учня (див. табл. 1.4).

Отже, до змісту іншомовної СКД належать мотиви, ставлення, особистісні риси, знання, навички, вміння та досвід учнів.

Другий рівень аналізу було присвячено вивченню специфіки змісту й структури поняття “**комунікативна компетенція**” користувача мови, до складу якої вносять і СДК учня.

Таблиця 1.4

**Предметний зміст СДК, виявлений в аналізі понять
“компетенція” і “компетентність”**

Компоненти предметного змісту	В іншомовній СДК ці компоненти проявляються як:
Знання	знання способів дії, сформованість понятійного апарату стосовно предмета діяльності тощо.
Навички і вміння	вміння діяти певним чином для вирішення навчальних завдань
Ставлення	активне, творче ставлення до вивчення ІМ, позитивне бачення себе як її суб'єкта.
Особистісні риси	здібності, нахили до раціоналізації вивчення ІМ, здатність до самостійних дій тощо
Досвід	досвід у застосуванні знань, вмінь тощо.
Мотиви	мотиви самовдосконалення, пізнавальні, досягнення, запобігання невдач тощо.

У документах Європейської Комісії Генерального Директорату з освіти і культури "Освіта і навчання 2010" комунікативна іншомовна компетенція загальною характеризується терміном "здатність" у складі *знань, умінь та ставлень*, яка ґрунтується на *бажаннях та потребах* індивіда [1:9; 1:12]. Опис поняття уточнюється словами "розуміння", "усвідомлення" та "інтерес". З інших проаналізованих тут наукових трактувань комунікативної компетенції [2; 19; 29; 32; 36; 39; 48:18; 49; 50; 51; 52; 53:35; 111; 144; 152; 153] до її структурно-змістових характеристик можна додати лише компонент "способи дії (взаємодії)" [2]. Нарешті, О.О. Павленко у своєму дослідженні комунікативної компетенції користувача мови уточнює й формалізує її структурно-змістовий план у складі таких компонентів як: *когнітивний* (знання), *емоційно-оцінний* (мотиви, інтерес, ставлення до себе й установки) та *поведінковий* (уміння, володіння техніками, досвід) [98:14].

Екстраполюючи дані двох описаних рівнів теоретичного аналізу у площину структурно-змістових характеристик іншомовної СДК учня як суб'єкта вивчення ІМ, можна зробити висновок, що до складу останньої входять такі блоки як:

1. Знання.
2. Навички, вміння, способи дії (взаємодії) / володіння техніками та досвід.
3. Мотиви, інтереси, потреби, ставлення та особистісні риси учнів.

Третій рівень аналізу було націлено на виявлення структури й змісту, власне, поняття "**стратегічна (діяльнісна) компетенція**", тимчасово абстрагуючись від особливостей її компонентів.

Відповідно до низки формулювань поняття "ДК" вітчизняних і зарубіжних науковців [41:8; 54; 58; 59; 60; 61], яка ототожнюється з СДК, компонентами останньої є *знання, вміння, навички, стратегії / способи діяльності* (навчальної й комунікативної), *мотиви та потреби*. Стратегічний компонент іншомовної СДК (та відповідні *уміння й навички*) відзначені і в Державному стандарті базової і повної середньої освіти, а також у Методичних рекомендаціях щодо викладання іноземних мов [49; 58]. До цього можна додати, що вибір та використання учнями стратегій у самостійній навчальній діяльності ґрунтується на їх *психологічних та когнітивних особливостях* [72:7].

Нарешті, на *четвертому рівні* аналізу було вивчено та узагальнено структурно-змістову специфіку складових іншомовної СДК, а саме: НК, СКК та соціальної компетенції (див. табл. 1.5). Для цього було використано дані проведених контент-аналізів понять "СКК" (див. Додаток А) та "НК" (див. Додаток Б), а також матеріали формулювань поняття "соціальна компетенція" [29; 44:10; 53:35; 56; 80].

Як видно з табл. 1.5, формальний компонентний склад трьох компетенцій, що є структурними елементами іншомовної СДК, практично не відрізняється, що дає нам можливість узагальнити з них її структурно-змістову характеристику.

Підсумовуючи дані проведеного аналізу, можливим є ствердження, що до змісту іншомовної СДК входять такі **компоненти** як: знання, вміння та навички; способи здійснення навчально-комунікативної діяльності – стратегії та прийоми; досвід; ставлення (відношення), установки, ціннісні орієнтири, мотиви, інтереси та потреби, а також особистісні риси учня як суб'єкта вивчення ІМ.

Для належної формалізації вказаних структурно-змістових компонентів у моделі іншомовної СДК учня було вивчено питання їх сутності та ієрархічної підпорядкованості у філософських словниках та педагогічній довідковій літературі.

Таблиця 1.5

Компоненти й функції навчальної, компенсаторної та соціальної компетенцій

	Навчальна компетенція	Компенсаторна компетенція	Соціальна компетенція
Компо-нент и	Знання, вміння, навички, прийоми, <i>стратегії</i> , риси, мотиви, ставлення.	Знання, вміння, навички, потреби, <i>стратегії</i> , риси, мотиви.	Знання, вміння, навички, потреби, <i>стратегії</i> , риси, мотиви, ставлення.
Функції	Цілепостановка, планування, аналіз, рефлексія та самооцінка / самоконтроль успішності самої діяльності та застосованих до неї прийомів, способів і т. д.	Досягнення цілей та завдань спілкування шляхом уникнення зривів у ньому, викликаних недостатньою комунікативною компетентністю співрозмовників.	Формування бажання та здатності вступати в комунікативну співдію, орієнтація в соціальній ситуації спілкування та керування нею.

1. Узагальнюючи одержані дані, було зроблено висновок, що **знання** – це сукупність результатів пізнавальної діяльності, перевірених суспільною практикою, які відображаються в свідомості людини у формі понять, суджень, теорій, орієнтовних основ діяльності й т. п. Знання ідентифікуються тільки тоді, коли вони проявляються у вигляді *вмінь* виконувати певні розумові або фізичні дії. Їх різновид – *наукові*, що лежать в основі змісту предмета “Іноземні мови”, поділяють на *емпіричні* й *теоретичні* [154:162-163; 155:191; 156:5]. Керуючись розумінням *емпіричних знань* як орієнтовної основи діяльності, можна розподілити їх на 8 блоків за числом стратегій іншомовною СДК, описаних вище. Їх можна охарактеризувати як *знання про способи діяльності*. Щодо *теоретичних знань* у складі СДК, то вони, на нашу думку, формують її *понятійний апарат*. Слід відзначити і психологічні *знання про себе*: усвідомлення особливостей свого темпераменту, спрямованості, здібностей, вольової сфери, домінуючих когнітивних стилів тощо, які дозволяють учням скеровувати свій розвиток.

В процесі безпосередньої практичної взаємодії людей із зовнішнім світом виникає **досвід**, який визначається у філософській літературі і як *нагромадження знань* [154:117]. У нашому випадку він слугує не лише теоретичним, але й емпіричним підґрунтям для формування в учня індивідуального стилю навчально-комунікативної діяльності.

Вивчаючи шляхи моделювання різних компетенцій суб'єктів навчання у вітчизняній педагогіці, було з'ясовано, що компонент знань, як правило, формалізуються в окремий блок, назви якого відрізняються непринципово: *когнітивний* (Ю.В. Пінчук, О.М. Онаць, О.М. Волченко, І.Л. Уличний, Т.В. Міхова, О.О. Павленко, О.В. Тімець, В.Р. Михальська та ін.) [98:13; 105:7-8; 112:9; 152:10; 158:6; 159:10; 160:9; 161:9], *пізнавальний* (Л.О. Мацук) [94:13], *гносеологічний* (О.І. Гуренко) [162:10] або *змістовий* (В.О. Калінін та В.В. Обозний) [56:19; 97:32]. Враховуючи, що поняття "когнітивний", "пізнавальний" та "гносеологічний" є семантично близькими, ми приєднуємось до більшості згаданих авторів і розглядатимемо знання як **когнітивний компонент** іншомовної СДК учня. До цього ж компоненту було віднесено ще й *досвід* індивіда, оскільки він, як і знання є формою зберігання індивідом інформації про навколишній світ.

2. **Вміння**, що є показником наявності необхідних знань, визначаються як здатність людини виконувати на їх основі певні дії при здійсненні тієї чи іншої діяльності. До їх базових різновидів належать: I – *предметно-практичні* (вміння виконувати фізичні дії), II – *предметно-розумові* (інтелектуальні вміння, не пов'язані з мовою та іншими знаковими системами), III – *знаково-практичні* (наприклад, ті, що стосуються письма) та IV – *знаково-розумові* (наприклад, вміння, пов'язані з запам'ятовуванням та розумінням матеріалу) [156:10]. З них іншомовної СДК стосуються, в основному, два останні різновиди, оскільки вони пов'язані з маніпулюванням вербальною інформацією. Хоча група практично-розумових умінь необхідна, наприклад, для планування учнем свого навчання (метакогнітивні стратегії) тощо, а група предметно-практичних – для здійснення невербального спілкування (стратегії досягнення).

Керуючись розумінням поняття "вміння" як *володіння способами практичної діяльності* [157:4] (до яких належать стратегії і прийоми), їх можна розподілити на 8 блоків відповідно до кількості груп стратегій іншомовної СДК:

1. **Мнемонічні знаково-розумові вміння** (що передбачають володіння учнями стратегіями запам'ятовування).

2. **Пізнавально-інтерпретаційні знаково-розумові** (ті, що допомагають учням зрозуміти матеріал, застосовуючи для цього когнітивні стратегії) та **пізнавально-практичні вміння** *знаково-практичні* та *знаково-розумові* (ті, що відносяться до володіння способами практичного засвоєння матеріалу).

3. **Навчально-компенсаторні** переважно *знаково-розумові вміння* (що зумовлюють вирішення навчальних проблем шляхом застосування компенсаторних стратегій).

4. **Організаційні предметно-розумові вміння** (які є показником володіння метакогнітивними стратегіями).

5. **Емоційно-регулятивні** переважно *предметно-розумові вміння* (що сприяють виробленню позитивного ставлення до процесу самовдосконалення в ІМ та власної успішності шляхом застосування афективних стратегій).

6. **Пошуково-аналітичні знаково-практичні** (що вказують на володіння соціальними стратегіями пошуку необхідної інформації у джерелах її зберігання) та **комунікативно-аналітичні знаково-практичні вміння** (що є показником здатності учня застосовувати соціальні стратегії в міжособистісному спілкуванні).

7. **Комунікативно-компенсаторні** переважно *знаково-практичні вміння* (що вказують на здатність учня використовувати стратегії досягнення).

8. **Комунікативно-мотивуючі предметно-розумові та знаково-практичні вміння** (які зумовлюють володіння учнем соціально-афективними стратегіями у випадках, коли, незважаючи на свій негативний емоційний стан, потрібно вирішити певні питання шляхом іншомовної комунікативної взаємодії).

В свою чергу, **навички**, що підвищують швидкість і продуктивність діяльності і є складовими вмінь, визначаються у філософських енциклопедіях як дії, що внаслідок багаторазового повторення стали автоматизованими й не потребують свідомого керування та контролю. Нашого дослідження стосуються переважно *розумові* навички (звичайні логічні операції) [154:314; 155:393; 156:6].

Різноманіття **вмінь** та **навичок**, які досліджуються вітчизняними педагогами, спрямувало нас до виявлення шляхів формалізації лише тих з них, які безпосередньо стосуються здійснення навчальної та комунікативної діяльності. Такі вміння й навички (загальнонавчальні) розглядаються як складова *операційно-діяльнісного* компонента змісту навчання (Ю.В. Пінчук) [158:6], як його “процесуальний компонент” (В.В. Обозний [97:31]), “операційно-дієвий блок” (Т.В. Міхова [105:8]). У дослідженні О.І. Гуренко [162:10], практичні вміння та навички поєднуються *операційним* компонентом освіти. Нарешті, О.О. Павленко [98:14] вважає, що уміння, досвід та адаптивність складають *поведінковий* компонент моделі комунікативної підготовки. Їх умовно об’єднано в **операційний компонент** моделі іншомовної СДК учня.

О.М. Онаць пропонує науково обґрунтований принцип об’єднання знань і вмінь у спільний технологічний *процесуально-операційний* блок [159:10] – цей принцип характеризується в філософській літературі як “опредмечування” знань [154:163]. Його змістом є їх перетворення в дії через використання вмінь та навичок. За

подібним принципом було об'єднано знання, вміння й навички іншомовної СДК учня у єдиний допоміжний **когнітивно-операційний блок**, складові якого служать єдиній меті – забезпеченню спроможності суб'єкта учіння практично використати їх для усунення труднощів у навчально-комунікативній діяльності вивчення ІМ.

3. Наступними компонентами структурно-змістової характеристики іншомовної СДК учня, виявленими в результаті наведеного вище аналізу, є **способи діяльності** – *стратегії* та *прийоми*. Правомірність ототожнення поняття “стратегія” з терміном “спосіб діяльності” виправдовується тим, що перша визначається у педагогіці саме як *спосіб організації дій*, лінія поведінки кого-небудь, обрана індивідом для виконання завдання [52:10; 117:751; 118:1202]. До складу стратегій входять **прийоми** [31; 107; 122:262; 126:43]. Вони призначені для реалізації окремих цілей та етапів навчальних завдань, що пояснює той факт, що *стратегії* визначаються як комбінації *приймів* і зусиль [5:343]. Класифікація стратегій була викладена в попередніх підрозділах цього дослідження.

Зважаючи на різноманітність стратегій у складі іншомовної СДК, ми узагальнено називатимемо цей її компонент **стратегічним**.

4. Соціально-психологічний зміст іншомовної СДК учня розкривається у специфіці таких її структурно-змістових компонентів як ставлення (відношення), установки, мотиви, інтереси та потреби. Всі вони узагальнюються поняттям “**спрямованість особистості**” [198:75]. До її складу входить і “**ціннісна орієнтація**”, що визначається як вибіркове ставлення до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, що розглядаються як об'єкти мети й засоби для задоволення *потреб* особи. Становлення орієнтацій характеризує вироблення учнем механізму вирішення низки протиріч та конфліктів в мотиваційній сфері, наприклад, пов'язаних з боротьбою бажань з обов'язками тощо [154:569]. Узагальнюючи та інтерпретуючи дані енциклопедичної літератури [113, 114, 116, 117, 118, 154, 155], можна зробити висновок, що стимулом до розвитку в учня СДК є наявність у нього протиріччя між внутрішньою необхідністю реалізувати свої *пізнавальні й комунікативні потреби* у навчально-комунікативній діяльності та труднощами, що виникають в процесі вивчення ІМ. За умови, що означені потреби вирізняються стійкістю та усвідомлюються учнем, вони зумовлюють виникнення, відповідно, *пізнавальних та комунікативних інтересів*. Останні визначаються як реальна причина дій, що стоїть за безпосередніми поштовхами – *мотивами*, думками ідеями [155:213]. В свою чергу, **мотив** (зовнішній або внутрішній) конкретизує *потребу*, зумовлює вибір засобів для її задоволення, виконуючи *спонукальну, спрямовуючу та смислотворючу* функції [154:314; 155:390]. Таким

чином, пусковим механізмом розвитку в учнів іншомовної СДК є становлення в них стійких навчально-пізнавальних потреб.

Іншим проявом ціннісних орієнтацій є система фіксованих **установок** (стереотипів мислення), що виявляються, зокрема, в тенденції до повторення звичних форм поведінки [154:535]. Їх наявність яких дає індивідові можливість зберігати цілеспрямовану поведінку в різноманітних умовах [154:535]. Сума установок на певні способи дій у вивченні ІМ і є, власне психологічним підґрунтям індивідуального навчально-комунікативного стилю учня.

Залучення описаного мотиваційного механізму учня до навчального процесу можливе за умови наповнення для нього навчально-пізнавальної діяльності особистісним смислом та позитивними переживаннями [164:310]. Важливим моментом є також і подолання таких негативних характеристик мотивації учіння як: недоліки інтересів (їх недостатня дієвість, нестійкість, малоусвідомленість, слабка узагальненість та орієнтація на результат) [165:305]. Переорієнтації учня з результату учбової діяльності на сам її процес дозволить уникнути поверхневого, формального ставлення до навчання.

Таким чином, підсумуємо, що становлення в учнів стійких пізнавальних і комунікативних потреб зумовлює формування в них відповідних інтересів до навчально-комунікативної діяльності. Труднощі, що виникають у навчальному процесі, стимулюють їх до засвоєння ефективних способів вирішення цих проблем (стратегій і прийомів). Практичне вправлення зі стратегіями сприяє формуванню установок на використання їх певних різновидів, що відповідають вимогам ситуації учіння. На цьому етапі відбувається формування індивідуального стилю учіння. І, нарешті, вибір, послідовність використання, модифікація цих способів дій визначається мотивами учня, сформованими під впливом наявного завдання.

Описані компоненти іншомовної СДК відносяться педагогами як до окремого структурно-змістового блоку, так і поєднуються з іншими компонентами (наприклад, з особистісними рисами). У складі самостійного компоненту педагогічних моделей вони утворюють *мотиваційний* (Л.Г. Карпова, 2004; І.Л. Уличний, 2006; О.І. Гура, 2001; В.Р. Михальська, 2006) [110:8; 112:8; 161:10; 166:7], *ціле-мотиваційний* (О.М. Волченко, 2006) [152:10], *мотиваційно-ціннісний* (Ю.В. Пінчук, 2005) [158:6], *емоційно-оцінний* (О.О. Павленко, 2005) [98:14] або *афективний* блок (О.В. Тімець, 2001) [160:9]. Оскільки основною функцією цього компоненту іншомовної СДК є становлення таких ціннісних орієнтацій учня, що стимулюватимуть його до самостійного подолання труднощів

у процесі вивчення ІМ, було вирішено сформулювати його як **мотиваційно-аксіологічний**.

5. Останнім структурно-змістовим компонентом іншомовної СДК учня, виявленням у результаті теоретичного аналізу, є блок **особистісних рис**. Вони визначають індивідуальний профіль (стиль) суб'єкта учіння у вирішенні навчально-комунікативних проблем ІМ, і тому їх доцільно враховувати для ефективної організації навчального процесу. Серед них такі як *когнітивний* (пізнавальний) *стиль* (C.W. Allinson, J. Hayes, 1996; M. Bobic, E. Davis, R. Cunningham, 1999; H.D. Brown, 1994; H.A. Witkin, C.A. Moore, D.R. Goodenough, P.W. Cox, 1977; A.B. Рунов та ін.) [167; 168; 169; 170; 171; 172; 173; 174; 175; 176; 177; 178], *здібності* (B.A. Моляко, 2002; С.С. Вітвицька, 2003; H. Gardner, 1998; S. Scarr, 1985; M. W. Eysenck, 1994; R. J. Sternberg, 1983) [163:75; 179:39; 180; 181; 182; 183; 184] та *навчальний стиль* (раціональний стиль навчальної діяльності) (Т.Ю. Тернових, 2007; Т.І. Труханова, 2001; Н.А. Верігіна, 2006; L. Curry, 1990; M.K. Lovelace, 2005; S.A. Stahl, 2002; О.Г. Тарева, 2001) [72; 104:6; 185; 186; 187; 188; 189; 190].

Когнітивні стилі (cognitive styles) відбивають індивідуальні розбіжності, завдяки яким кожна людина пізнає навколишній світ, опрацьовує та інтерпретує інформацію, що надходить до неї [169:76], вирішує проблеми та поводить у різних ситуаціях [5:106]. Вони описують спосіб мислення, сприймання та запам'ятовування інформації, а також підхід до вирішення проблем, якому надається перевага [170]. Усвідомлення учнем свого когнітивного стилю означає розуміння того, як він навчається, які стратегії та прийоми використовує, уможливорює оцінку їх ефективності та самооцінку своїх навчальних досягнень [171; 172].

Типологія когнітивних стилів є предметом активних наукових досліджень понад 40 років, внаслідок чого індивідуально-психологічні властивості суб'єкта учіння класифікуються сьогодні за десятками критеріїв.

Для полегшення педагогічної інтерпретації індивідуальних відмінностей учнів, було виокремлено лише ті з них, що безпосередньо впливають на формування іншомовної СДК. Серед них – такі:

а) **толерантність** (толерантність до нереалістичного досвіду) (ambiguity tolerance), що визначає здатність індивіда оволодівати матеріалом у різні способи, і зокрема, в ті, що нехарактерні для його стилю пізнання [169:76; 171]. У навчальному процесі цей параметр визначає ступінь відкритості учня до оволодіння новими стратегіями навчання та спілкування;

б) **рефлексивність** (reflectivity) / **імпульсивність** (impulsivity), що описує нервову систему як *інертну* чи *лабільну*, а людину як *зважену*

або *імпульсивну* [171; 175:25]. Цей стиль передбачає кількість часу, потрібного учню, щоб підключитись до використання нових способів учіння, та рівень осмислення ним своєї діяльності;

в) схильність до використання “**цілісних**” (holist) / “**покрокових**” (serialist) навчальних стратегій з метою подолання труднощів у навчанні. Учні першого типу вирішують незнайому проблему, збираючи навмання всю інформацію, що їй стосується. Другі ж шукають її покроково, рухаючись від відомого до невідомого [177].

До сказаного можна додати, що когнітивні стилі разом з іншими індивідуальними відмінностями представлені в кожного учня як характерний особистісний комплекс (когнітивний профіль, індивідуальний стиль), елементи якого в конкретних ситуаціях навчання можуть сприяти чи перешкоджати успішній діяльності. А тому передумовою успіху в учінні є, з одного боку, розвиток учнем нетипових для нього когнітивних стилів, які можуть стати в пригоді, а з іншого – здатність широко використовувати свої напрацьовані індивідуальні резерви згідно умов наявної ситуації. До цих резервів належать і здібності учня.

Здібності визначаються як психічні властивості особистості, що являють собою потенційні і реальні можливості людини у виконанні тієї чи іншої діяльності [163:75].

Серед наукових трактувань і типологій здібностей було обрано гуманістично спрямовану теорію Х. Гарднера – *theory of multiple intelligences* (H. Gardner, 1998) [180; 184], розроблену для педагогічних цілей і продуктивно впроваджувану в зарубіжну шкільну практику понад 20 років (див. наприклад, [191]).

Як вважають розробники цієї теорії, здібності (яких автори виділяють 10, але загальноприйнятими є 8 [184]) передбачають типи розумових умінь, що дають змогу досягти успіху в навчанні. Кожен учень у тій чи іншій мірі володіє ними, а тому, щоб ефективно вчити різних учнів, потрібно застосовувати різні підходи до навчання з урахуванням розвитку усіх вказаних здібностей. Періодично виконуючи діяльність, пов'язану з необхідністю застосовувати здібності, що недостатньо розвинені в учня, він тим самим розвиває їх [192:142].

Зміст останніх широко висвітлюється в педагогічній літературі, а тому коротко відзначимо специфіку прояву конкретних здібностей у формуванні іншомовної СДК:

а) **словесно-лінгвістична** здібність – це схильність до використання прийомів та стратегій, пов'язаних з читанням, письмом, розказуванням історій, запам'ятовуванням слів і дат; конструюванням

міркувань та обґрунтувань; веденням конспектів, обговоренням, дебатами тощо;

б) **логіко-математична** здібність означає схильність до прийомів і стратегій, що ґрунтуються на індуктивних і дидуктивних міркуваннях, класифікації та категоризації інформації, віднайденні зв'язків між поняттями тощо;

в) **просторова** здібність – це схильність до способів навчання, що передбачають застосування візуалізації, розумової маніпуляції об'єктами, паззлів, таблиць і схем, малюнків, нарисів, картин, візуальних метафор і аналогій, відео й кіно;

г) **рухово-кінестетична** здібність проявляється в активному використанні учнями прийомів і стратегій, пов'язаних із фізичними рухами, до яких належать, наприклад, усі невербальні комунікативні стратегії, що задіюють використання мови тіла, міміки, тощо;

д) **музична** здібність передбачає чутливість до звуків, музики, ритмів, інтонації й інформації, що сприймається на слух. Це зумовлює використання учнями і відповідних способів дій як, наприклад, інтенсивне використання носіїв звукової та відео інформації: аудіо- та відеокасет, дисків; проговорювання інформації вголос тощо;

е) **міжособистісна** здібність зумовлює чутливість учнів до настроїв, почуттів, темпераменту, мотивації інших; вони здатні співпрацювати з метою робити щось у групі, ефективно спілкуватись, проявляти емпатію. А тому вони схильні до прийомів і стратегій, що передбачають співпрацю з іншими.

є) **внутрішньоособистісна** здібність характеризує учня як інтроверта, здатного зрозуміти свої емоції, цілі, мотивацію; сильні і слабкі місця, оцінити свій спосіб мислення, зрозуміти свою роль у взаєминах з іншими. Найефективнішими способами дії для таких учнів є ті, що дозволяють зконцентруватись на предметі на самоті.

Три останні здібності – *природнича, духовна (екзистенціальна) та моральна*, проявляються у вивченні ІМ лише опосередковано та практично не впливають на застосування учнями способів навчальної діяльності у вивченні ІМ.

Одним з недоліків упровадження описаної теорії в педагогічну практику вчені вважають те, що діагностика цих здібностей у учнів є ускладненою. Проте, з одного боку, сьогодні доступні інтерактивні інтернет-тести, що можуть стати в нагоді вчителям, а також учням, які бажають краще вивчити свої здібності [193]. Крім того, в Додатку Д.1 наведено перекладену й удосконалену методику їх дослідження, а в Додатку Д.2 – укладено пам'ятку для вчителя, корисну для вивчення в своїх учнів цих здібностей. З іншого боку, у процесі формування в учнів іншомовної СДК доцільно динамічно чергувати прийоми й

стратегії, що пропонуються учням для використання в розрахунку на школярів з різними типами здібностей.

Нарешті, **індивідуальний навчальний стиль** (індивідуальний стиль учбової діяльності, learning style) – це підхід до того як навчатись [185], що передбачає узвичаєний вибір учнем тих чи інших *стратегій* і засобів виконання навчальних завдань [72:9-10; 104; 189; 190:9] чи, як показує наша викладацька практика, комплексу *стратегій усунення* від їх виконання. Сам “індивідуальний стиль” визначається Н.А. Верігіною як відносно стійка своєрідна система способів і тактик (*в авторському тексті* – “педагогічної”) діяльності [190:9].

Кількість навчальних стилів неможливо виміряти, адже кожна людина самобутна й неповторна. Проте у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці робляться спроби класифікувати ці стилі згідно тієї чи іншої типології суб’єктів учіння. Наприклад, Т.Ю. Тернових [72:9-10] класифікує навчальні стилі за 6-ма навчальними типами, запропонованими Ф. Вестером (візуально-, аудитивно-, комунікативно-, тактильно-, практико-орієнтований і абстрактно-аналітичний типи) (F. Vester, 1998). В публікації О.О. Волкової та Л.В. Калініної [169:77] стилі групують за теорією про провідний аналізатор людини (зоровий, слуховий чи кінестетичний). Проте ні згадані навчальні типи, ані провідні аналізатори не є, звичайно, навчальними стилями. Вони лише вказують на певну специфічну спрямованість цього стилю.

В цій монографії як базова була використана класифікація навчальних стилів за провідним аналізатором учня, оскільки остання теорія є глибше розробленою в педагогіці, а отже:

а) **учні з провідним зоровим аналізатором** (visual learners) надають перевагу прийомам та стратегіям, що задіюють діаграми, схеми, таблиці, ілюстровані книжки, картини, відео; використовують кольорові маркери для позначення важливої інформації в тексті тощо. Цей стиль відзначається схильністю учня до використання “візуальних” слів і виразів та підвищеною увагою до зовнішнього вигляду предметів, осіб тощо [169:77];

б) **учні з провідним слуховим аналізатором** (auditory learners) схильні до використання способів учіння, що містять обговорювання, дебати, проговорювання, читання вголос, слухання інших або магнітофона, диктування, складання розповідей тощо. Стиль ідентифікується вчителем через схильність учня до “аудіальних” слів та виразів, що вказують на важливість для учня слухових вражень [169:77];

в) **учні з провідним кінестетичним аналізатором** (tactile / kinesthetic learners) найкраще думають і навчаються при застосуванні рухів: прослуховування навчальних матеріалів у навушниках під час ходьби; обговорення теми, рухаючись від одної малої групи до іншої

тощо. Для цих учнів характерні кінестетичні слова та вирази типу “я відчуваю, що...”, “давайте перейдемо до...” тощо [169:78].

Можливості виявлення вчителями ІМ навчального стилю своїх учнів надаються інтерактивними інтернет-тестами [194].

Всі розглянуті особистісні характеристики учнів дозволяють учителю не тільки найкраще підібрати зміст і форму навчання, але й діагностувати динаміку індивідуального розвитку їх особистості, який, власне і є узагальненою метою формування іншомовної СДК.

До компонентів іншомовної СДК учня слід, на наше переконання, віднести й **вікові характеристики** школярів різних ступенів. Адже здатність використовувати ті чи інші способи навчальної діяльності зумовлюється й станом розвитку їх вищих психічних функцій, віковою специфікою мотиваційної та емоційно-вольової сфер.

Психологи свідчать, що у середині **молодшого шкільного віку** зароджується *інтерес до способів здобуття знань*, формуються дії контролю за результатом і, зокрема, так званий поопераційний (покроковий) контроль [165:305-306]. Проте, як відзначає з уього приводу В.Г. Редько, у цьому віці *вольові зусилля* тільки починають проявлятися у формі довільних дій, отже ученя практично не може повноцінно регулювати свою діяльність без допомоги вчителя. Що стосується *навчальних навичок та вмінь*, то, як вказує науковець, в молодших школярів починають утворюватися лише базові з них [195:23-26]. Наприклад, раціональні прийоми запам'ятовування ще не типові для цього віку. Натомість можливе буквальне запам'ятовування матеріалу з опорою на наочність тощо.

У **підлітка** набувають стійкості *пізнавальні мотиви* – підлітковий вік дуже сприятливий до розвитку широких *навчально-пізнавальних інтересів*, і зокрема до *способів набуття знань*. Продовжують розвиватись *інтереси самоосвіти*, що виражається у схильності до додаткового читання. В організованій навчально-груповій діяльності з'являється *здатність до співробітництва*. Створення умов для вияву дорослості й самостійності підсилює інтерес до навчання. Підліток здатен до контролю за результатом, *покрокового та перспективного контролю*; може *визначати мету* своєї діяльності (зокрема, її головну та проміжні цілі), *планувати* роботу [165:307-308]. Як свідчать дані вікової психології, учням **5-6 класів** притаманні такі риси як прагнення до конкретної, однак нетривалої діяльності, негайного результату, а також допитливість, інтерес до всього нового, емоційна активність. Проте вони мають завищену самооцінку і ще не вміють керувати своєю поведінкою. Більш розвинена механічна пам'ять учнів цього віку сприяє кращому і швидшому запам'ятовуванню віршів, пісень тощо.

У 7-9 класах підлітки виявляють більшу соціальну активність, спрямовану на засвоєння певних зразків поведінки та цінностей, прагнуть до сприйняття нового, цікавого, їх пам'ять розвивається у напрямі інтелектуалізації, запам'ятовування набуває цілеспрямованого характеру, мовлення стає більш керованим і розвиненим. Підлітки потребують щирого і серйозного ставлення до своїх інтересів, не люблять обмеження своєї самостійності з боку дорослих [165:308].

У старшому шкільному віці (10-12 класи) підвищується інтерес до навчання, пізнавальні мотиви стають вибірковими згідно вибору професії, зміцнюється інтерес до способів оволодіння досвідом (наприклад, до методів теоретичного і творчого мислення, до дослідницьких методів пізнання) [165:308]. Старшокласники прагнуть до всебічного розвитку своєї особистості, поглибленого засвоєння знань. У цьому віці формується науковий світогляд, зростає соціальна активність, збільшується інтерес до проблем людських взаємин, захоплення стають різнобічними, а самооцінка своїх здібностей знижується. Великої ваги для юнаків набуває спілкування зі своїми однолітками. Спілкування для них – невід'ємна частина життя, канал інформації та вид діяльності, у процесі якої відбувається формування індивідуального стилю поведінки старшокласників.

Підсумовуючи все сказане, можна зробити висновок про те, що іншомовна СДК учня складається з таких компонентів як мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-операційний, стратегічний та особистісний (див. Рис. 1.7).

Як можна помітити, у Рис. 1.7 бракує блоку *рефлексивного* характеру, що передбачав би самоконтроль та самооцінку учня. Але зважаючи на те, що цей різновид навчальної діяльності засвоюється та вдосконалюється учнем у застосуванні метакогнітивних стратегій, ми відмовились від надання йому статусу окремого компоненту іншомовної СДК учня.

Запропонований спосіб укладання блоків моделі іншомовної СДК учня виправдовується спорідненістю змісту їх складових, про що йшлося вище. Проте це не означає, що не існує такого взаємозв'язку між компонентами різних блоків.



Рис. 1.7. Структура іншомовної СДК суб'єкта вивчення ІМ

Наприклад, склад і зміст стратегічного блоку іншомовної СДК кожного конкретного учня зумовлюватиметься низкою факторів: його віковими особливостями, наявними в нього здібностями, виробленим когнітивним і навчальним стилем (особистісний блок моделі), знаннями способів дій, досвідом відхилення неефективних і використання ефективних стратегій і прийомів; звичайно, *вміннями й навичками* (когнітивно-операційний блок), а також індивідуальними особливостями мотиваційної сфери (мотиваційно-аксіологічний блок).

Саме **вікова специфіка** значною мірою визначає рівень розвитку когнітивних (наприклад, пам'ять, мислення, уява, увага тощо), комунікативних (зокрема, вікова роль діяльності спілкування) та особистісно-емоційних процесів (наприклад, інтересів, потреб). Відповідно впливає вона й на обсяг знань та досвіду, характер навичок і вмінь. Вікові характеристики школярів, зумовлюючи види діяльності, в яких вони можуть взяти участь, визначають і типологію способів дій (стратегій і прийомів), що можуть бути задіяні для її здійснення. Таким чином, зміст стратегічного блоку описаної вище моделі (див. Рис. 1.7) безпосередньо залежить від ступеня шкільного навчання.

В свою чергу, **здібності, когнітивний та провідний аналізатор** школярів безпосередньо визначають їх схильність до тих чи інших способів діяльності. Наприклад, в учнів з високим розвитком внутрішньоособистісної здібності яскравіше проявляється тенденція виконувати завдання насамоті навідміну від тих школярів, у кого краще розвинена міжособистісна тощо. Незалежно від етапу шкільного

навчання здібності, провідний аналізатор і когнітивний стиль кожного з учнів зумовлюють різну ефективність для нього тих чи інших варіацій стратегій. А тому у випадку кожного конкретного учня зміст стратегічного блоку його СДК відрізнятиметься. На противагу віковим особливостям учнів їх здібності та стилі є об'єктом педагогічного впливу, оскільки розвиток цих внутрішніх особистісних ресурсів є важливим чинником підвищення якості учіння.

Нарешті, специфіка **мотиваційної сфери** учнів також накладає досить стійкий відбиток на способи їх дій у процесі подолання труднощів навчального процесу. Такі чинники як, наприклад, слабкість або навіть відсутність пізнавальних інтересів, несформованість мотивів досягнення тощо зумовлює рідше застосування учнями позитивних варіацій стратегій, звертання до негативних варіантів або навіть відмову від вирішення поставлених навчальних задач (поведенка уникнення діяльності). В даному випадку можливе і зворотнє трактування причин навчальної неуспішності, адже невміння вчитись не сприяє виникненню в учня позитивного ставлення до навчання. А тому мотиваційний фактор повинен враховуватись як чинник, що впливає на зміст стратегічного компонента іншомовної СДК учня, та, відповідно, підлягати цілеспрямованому педагогічному впливу, про що йтиметься далі.

1.4. Модель готовності вчителя до формування в учнів середньої загальноосвітньої школи іншомовної СДК

Питання змісту та структури готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів середньої загальноосвітньої школи аспектів іншомовної СДК знаходиться у вітчизняній педагогічній науці у стані початкової розробки, про що вже йшлося. Вирішення зазначеної проблеми ускладнено відсутністю в Україні сучасної стандартизованої освітньо-кваліфікаційної характеристики (професіограми) вчителя ІМ, що могла б слугувати для цього підґрунтям. Проте численні вітчизняні й зарубіжні напрацювання, що стосуються вивчення закономірностей, змісту, структури та складових професійно-педагогічної компетентності, а також, власне, і самого поняття "готовність до професійно-педагогічної діяльності", дозволяють наблизитись до вирішення означеного питання. Для виявлення структурно-змістових ознак поняття "готовність до формування в учнів іншомовної СДК" та формулювання її сутності, було обрано такі *етапи дослідження*:

1. Аналіз сутності понять "професійно-педагогічна компетентність", "професійна підготовка вчителя" та "готовність до професійно-педагогічної діяльності"; виявлення характеру їх

співвідношення з метою опосередкованого визначення готовності майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної СДК.

2. Вивчення в науково-педагогічній літературі структурно-змістових характеристик поняття “готовність до педагогічної діяльності”, узагальнення одержаних даних та уточнення на їх основі формулювання цього поняття.

3. Вивчення сутності поняття “готовність вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК” шляхом аналізу й формалізації її компонентного складу.

4. Моделювання структури готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК.

5. Розробка критеріїв оцінювання, рівнів та показників цієї готовності.

Теоретичним підґрунтям вирішення завдань *першого етапу* дослідження послужили: аналіз наукових розробок, що стосуються понять “професійно-педагогічна **компетентність**”, “професійна **підготовка** вчителя” та “**готовність** до професійно-педагогічної діяльності”, виявлених у науковій літературі, узагальнення одержаних даних та диференціація вказаних понять. Аналіз визначень поняття “професійно-педагогічна **компетентність**” (А.К. Маркова, 1990; Н.В. Бахмат; Л.М. Мітіна, 1999; Л.Г. Карпова, 2004; Г.В. Мельниченко, 2004; В.Ю. Кричевський, 1983; В. Бачинська, 2003; Г. Ващенко, 1998; З.І. Равкін, 2006; О.М. Семенов, 2005; Т.Г. Браже, 1995; В.А. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, А.І. Міщенко, О.Н. Шиянов, 1998; Н.В. Кузьміна, 1970 та ін.) [12; 14; 62; 166; 196; 197; 198; 199; 200; 201; 202; 203; 204] дозволив нам виявити *спільні риси* в його співвідношенні з двома іншими поняттями, зазначеними вище. Отже, **професійно-педагогічна компетентність** – це:

1. Система / наявність / набір / сукупність / гармонійне поєднання / інтеграція / інтегрована особистісна характеристика / інтегративна якість особистості / інтегративне особистісне утворення на засадах:

а) **знань**: (теоретичних [166:6-8], для успішної діяльності [197], особистісно значущих [198], з історії педагогіки, філософії [199]) / широкої професійної і загальної ерудиції [200:56] / глибокої освіченості [199] педагога / вчителя та розуміння цих знань [197; 198];

б) **умінь**: (практичних [166:6-8], операційних [197]; особистісно значущих [198]) і **навичок** [62:8-9];

в) **способів їх упровадження в діяльність**: в діяльність спілкування / розвитку / саморозвитку особистості [62:8-9] учня / вчителя;

г) **особистісних рис:** (значущих [166:6-8] особистісних [166:6-8] / індивідуальних [201] / психологічних [12]) якостей [166:6-8] / властивостей особистості [201], ціннісних орієнтирів [202:71] та інтегративних показників культури (як мова, стиль спілкування, ставлення до себе та до власної діяльності) [202:71] / загальнокультурної підготовки [200:56];

д) **професійної досвідченості:** високого рівня педагогічної майстерності [200:56] / високих показників професійності [199] / досвіду [166:6-8] вчителя; а також здатності творчо підходити до професійної діяльності [197] / продуктивно моделювати формування потрібних якостей в особистості учня [201], розуміти й усвідомлювати власну діяльність [198] (її об'єкт, засоби, умови) [201].

2. Які зумовлюють (формують / включають) (психологічну, теоретичну [203; 198], практичну [203], спеціальну та загальнокультурну [200:56]) **готовність / підготовку** педагога до здійснення педагогічної діяльності [166:6-8] / забезпечують високий рівень її самоорганізації [166:6-8].

3. Які дозволяють педагогу / є бажаними / необхідними для:

а) **вирішення завдань:** вирішення на практиці / володіння алгоритмом вирішення [197] (професійно-педагогічних [12; 204:40], педагогічних [198], навчально-виховних [196]) задач [12; 204:40] / завдань [196; 198]; здійснення (відповідно до еталонів і норм [12], в найбільш ефективний спосіб [196]) реальної педагогічної праці [12; 196; 198];

б) **формування особистості:** розвиток особистості учня [196; 201] / саморозвиток і самовдосконалення особистості педагога [196].

З наведеного вище аналізу слідує, що поняття “готовність” / “підготовка майбутнього вчителя до роботи за фахом”, які в цьому випадку утворюються, складаються з тих самих змістових компонентів, що і професійно-педагогічна компетентність – з відповідних професійно значимих особистісних ресурсів (зокрема, знань, умінь, способів діяльності, особистісних рис, показників професійності та досвідченості тощо). А їх основною функцією є вирішення практичних завдань педагогічної праці з метою розвитку особистості учня в умовах удосконалення особистості самого педагога (див. табл. 1.6).

З метою виявлення відмінностей між поняттями “готовність” / “підготовка до виконання професійно-педагогічних функцій”, а також “професійно-педагогічна компетентність” було проведено аналіз наукових праць, в яких розглядаються ці поняття стосовно різних аспектів педагогічної діяльності [14; 93; 205; 206; 207; 208; 209; 210; 211; 212; 213; 214; 215; 216; 217; 218; 219; 220 та ін.].

Таблиця. 1.6

Спільні та відмінні риси понять “готовність майбутнього вчителя до

**професійно-педагогічної діяльності” та “професійно-педагогічна
компетентність”**

№ п/ п	Готовність і професійна компетентність учителя	Готовність	Професійна компетентність учителя
	Спільні риси	Відмінності	
1.	Утворюються за умови одержання студентом необхідних знань, умінь, навичок, способів діяльності та досвіду, а також у розвитку особистісних рис, потрібних для роботи фахівцем.	Являє собою відповідність рівня та якості підготовки випускника педагогічного ВНЗ освітньо-нормативним вимогам.	Являє собою відповідність рівня та якості підготовки вчителя наявним вимогам професійно-педагогічної діяльності.
2.	Вони є показниками рівня професійності педагога, оскільки формуються шляхом і з метою вирішення професійно-педагогічних завдань.	Вона є етапом розвитку професійної компетентності вчителя, необхідним та достатнім, щоб розпочати педагогічну діяльність.	Розвивається з готовності та вдосконалюється з одержанням учителем професійно-практичного досвіду та за рахунок самоосвіти.

Як виявилось, поняття “**підготовка до професійно-педагогічної діяльності**” трактується науковцями у двох основних напрямках:

а) у *процесуальному*: тобто як процес навчання студентів у вищому педагогічному закладі, що передбачає професійно зумовлений розвиток їх особистості [94; 161; 196; 206; 212:41-42; 221:13; 222:64 та ін.] та

б) у *результативному*: як “підготовленість” / “готовність” майбутнього фахівця до педагогічної праці, що виникає як результат вищої педагогічної освіти [101:3; 211; 223:10; 224 та ін.].

У деяких наукових дослідженнях цей термін використовується ситуативно в обох значеннях.

Очікуваним результатом та критерієм підготовки майбутнього фахівця у вищому педагогічному закладі освіти (в її “процесуальній” інтерпретації) є його готовність до реалізації в майбутньому професійних функцій [205; 206; 211:6]. З цього можна зробити попередній висновок, що її наявність у випускника педагогічного ВНЗ означає відповідність рівня та якості його предметно-педагогічної

підготовки нормативним вимогам, встановленим до суб'єктів освітнього процесу. Ця готовність передбачає володіння студентом лише необхідним мінімумом показників, які можуть стати підґрунтям для подальшого формування в нього фахової компетентності. Проте вона ще не є професійною компетентністю, оскільки остання розвивається в умовах самостійної вчительської праці, є необхідною передумовою та наслідком вирішення педагогічних задач (завдань) і підтверджується накопиченням досвіду професійної творчої роботи [2; 3; 4; 7; 11; 12; 196; 198; 204:40]. Її формування іноді характеризується як "поступова професіоналізація" фахівця (І.А. Дельгас, 2006) [225:60]. Подібної точки зору щодо характеру співвідношення готовності й компетентності дотримується Ю.В. Пінчук [158:6]. В свою чергу, викладацький досвід випускника вищого педагогічного закладу, на основі якого утворюється професійна компетентність, обмежується проходженням ним шкільної практики. Необізнаність з проблемами практично-фахової діяльності також не сприяє виникненню в нього потреби у цілеспрямованій самоосвіті. Саме тому рівень професійності майбутнього вчителя характеризується поняттям "готовність до роботи за фахом", а не "компетентність". Відповідно, в цьому підрозділі висвітлюватиметься зміст, структура та стан саме *готовності* (підготовленості) майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Проте не можна стверджувати, що до складу компетентності та готовності не входять інші різновиди досвіду майбутнього вчителя – зокрема, його *досвід навчальної діяльності, досвід спілкування* тощо.

Відзначимо, що з цього питання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці існують й інші погляди. Так, на думку М.Л. Катаєвої та З.І. Янсуфіної, професійна компетентність виражає готовність і здатність педагога виконувати професійні функції [221:12; 226]. Готовність у цьому випадку розуміється більше як психологічна установка, а не результат одержання вищої освіти. Низка учених вважають, що готовність до професійно-педагогічної діяльності – це явище, передумовою виникнення якого є сформованість фахової компетентності вчителя (Л.Г. Карпова, 2004; І.А. Закірьянова, 2006; С.С. Вітвицька, 2003; Р.А. Красносельських, 2006 та ін.) [93; 163; 166; 227]. Зокрема, у дослідженні Л.Г. Карпової сформована професійна компетентність учителя вважається передумовою утворення в нього готовності до виконання педагогічної діяльності [166:13]. А на думку Р.А. Красносельських, фахова компетентність учителя визначає рівень його готовності до діяльності [227:29].

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що **готовність** свідчить, на нашу думку, про ефективне засвоєння студентом знань, умінь, навичок, способів діяльності; розвиток особистісних рис та одержання досвіду,

що становлять необхідну передумову входження до педагогічної діяльності. **Професійна ж компетентність** є показником здатності педагога ефективно вирішувати завдання та проблеми педагогічної діяльності, внаслідок постійного підвищення рівня викладацької досвідченості та фахової ерудованості. Відповідно, готовність можна вважати *етапом* у розвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя (див. табл. 1.6). Отже, ми підтримуємо позицію О.М. Онаць, що характеризує підготовку (готовність) випускника вищого освітньо-педагогічного закладу як початковий рівень розвитку професійної компетентності [159:3].

На *другому етапі* дослідження проблеми готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК було проаналізовано низку визначень поняття “готовність” і, зокрема, “... до професійно-педагогічної діяльності”, узагальнено структурно-змістові параметри останньої, уточнено специфіку її складу стосовно процесу розвитку іншомовної СДК та виявлено зміст її компонентів.

Як показав аналіз поняття “**готовність**” у словниках (В.І. Даль, 1980; С. Ожегов, 1984) [114; 116], вона трактується як стан, коли все зроблено, все готове до чогось, чи як властивість готового. За В.І. Далем: готова (про людину) – це така, що приготувалася, зібралася зовсім, пристосувалася до чогось, може та бажає виконувати.

Як було виявлено у науково-педагогічній літературі, до розуміння поняття “**готовність**” існує два основних підходи:

а) *функціонально-психологічний*, що розглядає готовність як *тимчасовий* активностісний стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізацію сил, що є умовою успішного виконання діяльності (Є. Кузьмін, В. Ядов та інші) [217];

б) *особистісний* (особистісно-орієнтований), з позиції якого готовність – це *стійка характеристика* особистості, складне особистісне утворення, багатопланова і багаторівнева структура рис, властивостей і станів, які у своїй сукупності дозволяють конкретному суб'єкту успішно виконувати діяльність (К. Дурай-Новакова, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін та ін.) [217; 228].

Згідно мети цього дослідження було проаналізовано науково-педагогічні праці, присвячені вивченню формування в майбутнього вчителя “готовності” в її особистісному розумінні (Н.В. Б а х м а т ; Л.Г. Карпова, 2004; Ю.В. Пінчук, 2005; О. Богініч, 2004; В.І. Бондар, 1996; О.Ю. Палько, 2003; І.А. Зязюн, О.М. Пехота, 2003; О.А. Чемерис, 2007; Т.В. Кружева; О.М. Кокун, 2007; О.М. Брикіна, 2004; Р.А. Красносельських, 2006 та ін.) [14; 166; 158; 205; 206; 207; 208; 214; 215; 217; 227; 228; 229 та ін.]. Проведене дослідження дозволило визначити

готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності як:

1. **Утворення** (*складноструктуроване / складне структурне* [158:6; 207:148; 228], *багатошарове інтегроване* [229:12], *складне особистісне* [219:9; 226] / *цілісне внутрішнє особистісне* [218:12]) / *здатність* [205, 206; 208:148; 209; 210], що **характеризує особистість** випускника педагогічного ВНЗ з позицій:

а) наявності в нього (*інтегративної* [214] / *інтегрованої* [211:7]) **якості** [211:7; 214] / властивості [229:12], яка проявляється як цілісна, інтегральна та динамічна множина (*взаємопов'язаних* [214] / *взаємозумовлених* [229:12]) компонентів [214; 229:12] / підструктур особистості [228], центральним ядром якої є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії [228] / бажання займатись педагогічною роботою [226] / схильність до неї, мобілізованість [210];

б) **рівня** його професійної **підготовки** [229:12], який свідчить про успішність його професійного становлення [226].

2. Яке є необхідною / істотною **внутрішньою передумовою**:

а) для (*повного* [228] / *успішного* [158:6; 228] / *ефективного* [214] / *творчого* [218]) **виконання** спеціалістом **професійних функцій** [158:6] / діяльності [230:18] після закінчення ВНЗ [214] / розв'язання педагогічних завдань [218:12] / швидкої адаптації до професійної діяльності [211:7] і, зокрема, для: самостійного встановлення цілей (*навчально-пізнавальної і виховної діяльності учнів* [205, 206] / *майбутньої професійної діяльності* [210]) та обирання способів їх досягнення, які полягають в ефективній організації, виконанні, регулюванні й оцінюванні власної професійної праці [205, 206];

б) сталого **професійного зростання** [158:6]: вдосконалення особистісного фахового потенціалу [220] / підвищення рівня професіоналізму [219:9] / подальшого професійного вдосконалення та безперервного підвищення кваліфікації [211:7] / формування технологічної грамотності, що дозволяє майбутньому вчителю подивитись на педагогічний процес із позиції кінцевого результату [207:148; 208; 209].

3. Яке **формується** та **розвивається** в процесі навчання та одержання життєвого досвіду [158:6].

Враховуючи вищезазначене, поняття **“готовність учителя до професійної діяльності”** було сформульовано як: *цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, центральним ядром якого є освоєні цінності вчительської професії, яке ґрунтується на засвоєних професійно значимих знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних рисах, забезпечує йому здатність успішно*

адаптуватись до виконання професійно-педагогічних функцій та є передумовою подальшого фахового розвитку.

Запропонованим вище визначенням можна узагальнено схарактеризувати й готовність учителя до формування в учнів іншомовної СДК. Проте воно, звичайно, не відображає її специфіки. А тому на *третьому етапі* дослідження для точнішого формулювання сутності цього поняття було конкретизовано та формалізовано зміст її компонентів, що склало підґрунтя для її визначення та подальшого моделювання.

Серед основних складових означеної готовності вирізняються такі **два блоки**, як:

1. **Діяльнісна готовність**, яка означає, що вчитель сам володіє іншомовною СДК на рівні, достатньому, щоб формувати її в учнів.

2. **Психолого-педагогічна готовність**, яка зумовлює здатність учителя ІМ ефективно організовувати як процес засвоєння учнями іншомовної СДК, так при цьому й власну педагогічну діяльність.

Кожну з указаних груп можна умовно розподілити на **3** взаємопов'язаних **компоненти**, що дозволяє врахувати всі ресурси у їх складі, необхідні майбутньому вчителю, а саме на: *теоретичну, практичну та внутрішньоособистісну готовність*.

Відповідно, ДГ учителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК розподіляється на: а) теоретичну; б) практичну та в) внутрішньоособистісну (див. Рис. 1.8).

Теоретичний блок ДГ майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної СДК об'єднує знання, які складають:

а) *понятійний апарат* іншомовної СДК: майбутній учитель має розуміти та бути здатним сформулювати сутність понять “СК”, “стратегія оволодіння ІМ”, “прийом навчально-комунікативної діяльності”, пояснювати зміст та функції різновидів навчальних, комунікативних та соціальних стратегій тощо. Ці знання засвоюються студентами в основному вперше у процесі їх підготовки до формування в учнів іншомовної СДК. Проте за умови попереднього самостійного ознайомлення майбутніх учителів із деякими поняттями іншомовної СДК останні за необхідності уточнюються й узагальнюються;

б) *теоретичні основи дій*, що складають підґрунтя вказаних прийомів та стратегій (до них належать: здатність визначати причину й тип проблемної навчально-комунікативної ситуації, необхідні засоби та послідовність дій в кожному конкретному випадку, а також уявляти собі їх результат). Ці знання та уявлення завжди певною мірою наявні у студентів як суб'єктів навчання, адже вищу освіту одержують переважно колишні успішні учні, тобто ті, хто зміг навчатись у школі.

А отже, формування в майбутніх учителів цього компоненту теоретико-діяльнісної готовності полягає в сприянні усвідомленню ними вже наявних знань, їх систематизації, розширенню ними спектру активних прийомів і стратегій та стимулюванні їх до пошуку нових ефективних способів навчання;

Діяльнісна готовність учителя ІМ до формування іншомовної СДК							
Теоретична			Практична			Внутрішньо-особистіс	
По нят ій ний апа рат СД К	Т е о р е т и ч ні	Аут опси холо гічні уявл ення	Вміння та навички, необхідні для застосуван ня прийомів і стратегій	Досвід навча ння й спілку вання	Виробл ені когніт ивні й навчал ьний стилі	Ціннісні орієнтаці ї: мотиви, потреби, інтереси й установк и	Особ истіс ні особ ливо сті: якост і та здібн

Рис. 1.8. Структурна модель діяльнісної готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК

в) аутопсихологічні уявлення (термін по: [231]), які означають, що студент усвідомлює свої індивідуальні психологічні та когнітивні особливості, що впливають загалом на ефективність процесу оволодіння ІМ. Такі уявлення вже також певною мірою сформовані в майбутніх учителів: вони часто усвідомлюють особливості своєї пам'яті, уваги, уваги, мислення, мотиваційної сфери, провідний аналізатор та інші здібності, що впливають на навчання. Таким чином, в цьому випадку також ідеться про актуалізацію, розширення, поглиблення та систематизацію цих аутопсихологічних уявлень.

Описані різновиди знань відносяться до **теоретичного компоненту** ДГ майбутнього вчителя ІМ, оскільки вони носять допрактичний характер, тобто є передумовою здійснення ним практичної діяльності, однак не ототожнюються зі здатністю її виконувати.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури було виявлено, що знання як складова готовності до здійснення будь-якої діяльності об'єднуються науковцями, наприклад, в *орієнтовному компоненті* [232:92], до якого належать знання й уявлення про

особливості цієї діяльності, її умови та вимоги до особистості. Так Л.П. Гапоненко, розглядаючи готовність студентів до іншомовного спілкування, відносить усі види знань, що стосуються їх предметної підготовки (знання та уявлення про сутність іншомовного спілкування), до її *змістовного компоненту* [219]. З.В. Залібовська-Ільницька до *змістового блоку* моделі готовності майбутніх учителів ІМ до формування в учнів комунікативної компетентності відносить знання, які забезпечують її високий рівень [233:179]. М.М. Косовська об'єднує знання про предмет та способи діяльності вчителя початкової школи в окремий єдиний *когнітивний блок* [220].

До складу другого компоненту ДГ майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної СДК – її **практичного** блоку, належать, на нашу думку:

а) *навички й уміння* застосовувати прийоми та стратегії оволодіння ІМ (класифіковані вище), які в певному обсязі напрацьовуються за роки навчання його суб'єктом, зумовлюють підвищення ефективності учіння, перевірку й закріплення знань теоретичного блоку та вироблення навчально-комунікативного досвіду;

б) *досвід* навчання й спілкування, що дозволяє:

- уточнювати, корегувати та закріплювати теоретичні уявлення, попереднього теоретичного блоку;
- робити висновки про індивідуальну ефективність прийомів та стратегій;
- виробити індивідуальні когнітивний та навчальний стилі.

в) *когнітивний і навчальний стилі*, які на практиці проявляються як динамічний комплекс узвичаєних індивідуально раціональних способів вирішення типових навчально-пізнавальних або комунікативних проблем. Формування цих стилів здійснюється за умови і як результат пошуку та знаходження суб'єктом навчання прийомів і стратегій вирішення щоденних завдань, що постають перед ним у процесі оволодіння ІМ. Набутий навчально-комунікативний досвід дозволяє студенту виробити певні стереотипи поведінки, які формуються у межах особистісних когнітивно-психологічних характеристик студента, зумовлюють їх індивідуальну ефективність.

Взаємозв'язок компонентів практико-діяльнісної готовності представлений на Рис. 1.9.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що описані вище компоненти віднесені до **практичного** підвиду ДГ на підставі того, що

вони формуються й перевіряються лише у практичній навчально-комунікативній діяльності.

Під час аналізу наукових досліджень, в яких розглядається поняття “готовність до професійно-педагогічної діяльності”, у її складі було виявлено подібні до описаного вище смислові блоки, зокрема, *практичний*, що об’єднує навички та вміння [214; 216:3] та *операційний*, що охоплює систему умінь [233:179] / володіння способами та прийомами діяльності [232].

Формування навичок та вмінь використовувати прийоми й стратегії навчально-комунікативної діяльності	Накопичення досвіду використання прийомів і стратегій оволодіння іноземною мовою	Розвиток на його основі когнітивного й навчального стилю оволодіння іноземною мовою
---	--	---

Рис. 1.9. Наступність становлення в майбутнього вчителя ІМ практико-діяльнісної готовності до формування в учнів ініціативної СДК

Третій внутрішньоособистісний блок ДГ (див. Рис. 1.8) має включати, на нашу думку, такі два основних компоненти як:

1. *Ціннісні орієнтації* студента, що стосуються його навчально-комунікативної діяльності:

а) *потреби*, що можуть задовільнитись у вивченні ІМ (наприклад, потреба у самовдосконаленні як суб’єкта навчання; в активності, самоосвіті, самостійності, спілкуванні, самоствердженні шляхом засвоєння чи вироблення нових способів навчально-пізнавальної й комунікативної діяльності тощо);

б) *інтереси* (наприклад, інтерес до покращення якості й полегшення процесу навчання та спілкування; скорочення часу на виконання навчальних завдань, до глибшого самопізнання, кращого порозуміння з одногрупниками тощо);

в) *установки* (наприклад, установка на саморозвиток, на раціональне й самостійне вирішення проблем та завдань, що постають перед студентом при вивченні ІМ, на пошук для цього найпростіших та найефективніших способів дій тощо, на їх подальше використання й удосконалення в оволодінні ІМ);

г) *мотиви* (як мотиви досягнення, до успіху тощо).

2. *Особистісні особливості*:

а) *особистісні риси*, що мають значення для формування, використання та подальшого розвитку студентом іншомовної СДК (наприклад, відповідальність за своє навчання, працьовитість, наполегливість, організованість, уважність, толерантність до нового досвіду, допитливість, креативність тощо);

б) *здібності*, що зумовлюють здатність студента ефективно навчатись і, відповідно, є цінними для оволодіння іншомовною СДК. Вони були описані вище, це – словесно-лінгвістична, логіко-математична, просторова, рухово-кінестетична, музична, міжособистісна та внутрішньоособистісна здібності. Проте, оскільки індивідуальний профіль кожного студента відрізняється за набором тих здібностей, що розвинені краще за інших, у цьому випадку йдеться не про наявність у кожного майбутнього вчителя усього наведеного їх переліку, а лише про домінуючі здібності, які становлять підґрунтя для розвитку й використання іншомовної СДК. Інші ж є об'єктом для удосконалення.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що оскільки компоненти вказаного блоку носять внутрішньоособистісний характер, вони переважно вивчаються шляхом застосування спеціальних психодіагностичних методик, а також у спостереженні чи в бесіді.

Аналіз науково-педагогічних досліджень показав, що внутрішньоособистісна готовність до певного виду діяльності формалізується авторами в межах одного (*мотиваційного* [112:8; 234:10-11], *внутрішньоособистісного* [93:16-17] та ін.) або двох блоків, в яких мотиваційна сфера розглядається окремо від особистісних характеристик суб'єкта дій (*цілемотиваційний та особистісний компоненти* [152:10] готовності).

У свою чергу, другий базовий компонент готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК – **психолого-педагогічна готовність**, розподіляється на: а) теоретичний; б) практичний та в) внутрішньоособистісний компоненти (див. Рис. 1.10).

Теоретичний компонент психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК об'єднує його знання й уявлення, до яких, на нашу думку, слід віднести:

1. **Психологічні знання**, що за дослідженнями Н.В. Кузьміної розподіляються на *диференційовано-психологічний, соціально-психологічний та аутопсихологічний* компоненти [231]. Беручи за основу цю класифікацію, до цього блоку можна віднести наступні складові:

а) усвідомлення *вікових особливостей* школярів різних етапів навчання, а саме:

- вікової специфіки розвитку мотиваційної сфери (зокрема, домінуючих інтересів, потреб, характерних для школярів різних вікових груп), врахування яких зумовлює підвищення ефективності навчального процесу;

- вікових параметрів *когнітивного розвитку* (в першу чергу: уваги, уяви, мислення й пам'яті). За наявності цих знань учитель може при формуванні СДК в учнів різних вікових категорій реалізувати дидактичний принцип доступності. Крім того, маючи такі уявлення, майбутній педагог зможе виявити відставання учнів у розвитку тієї чи іншої вищої психічної функції, що створює навчально-комунікативні проблеми, та відповідним чином спрямувати педагогічний вплив (згідно принципу індивідуалізації навчання);

б) знання типових *індивідуальних особливостей учнів*:

- які можуть перешкодити успішному оволодінню ними ІМ (про які йшлося), розуміння *труднощів*, пов'язаних з їх специфікою, їх причин та можливих шляхів усунення. До них належать проблеми, пов'язані з індивідуально-когнітивними, емоційними й особистісними особливостями учнів, та труднощі у спілкуванні [149:9];

- які необхідно враховувати при формуванні іншомовної СДК з метою підвищення індивідуальної результативності навчання для кожного учня. Серед них: уявлення про провідний аналізатор і його роль в навчальному процесі; індивідуальний набір *здібностей*, що характеризує кожного учня; когнітивний стиль тощо;

в) знання про психологічні особливості *навчально-пізнавальної й комунікативної діяльності* учнів у великих і малих групах, які потрібно враховувати при формуванні в них іншомовної СДК, а, зокрема:

- про психологічні *передумови комплектації* малих груп (як сумісність учнів у її складі, урахування рівнів навчальних можливостей членів однієї групи тощо) [235:100].

- про цінність групової діяльності для *реалізації потреб, інтересів* (у спілкуванні, в самоствердженні), а також *мотивів* учнів (наприклад, в досягненні успіху тощо) [236; 237; 238];

Психолого-педагогічна готовність учителя ІМ до	
Теоретична готовність	Психологічні знання: про вікові, індивідуальні, групові та
	Дидактичні знання: про теоретичні засади
	Методичні знання: методів, прийомів, форм та засобів
	Технологічні знання: технології формування СДК
	Науково-дослід. знання: методів психодіагностики й
Практична готовність	Гностичні вміння
	Конструктивно-проектувальні вміння
	Навчально-практичні вміння
	Організаторські вміння
	Виховні вміння
	Розвивальні вміння
Внутрішньо-особистісна готовність	Ціннісні орієнтації: потреби, інтереси, установки,
	Особистісні риси майбутнього вчителя ІМ, значущі для

Рис. 1.10. Структура психолого-педагогічної готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК

- про можливість накопичення й обміну в групі інформації, що відправляється її членами і стає їх спільним здобутком [235:38] (в нашому випадку – це можливість обміну досвідом застосування прийомів і стратегій навчально-комунікативної діяльності) тощо;

г) знання *про себе* як про педагога, які дозволяють студенту в майбутньому регулювати свій професійно-педагогічний вплив на особистість учнів та скеровувати саморозвиток. Вони охоплюють усвідомлення особливостей свого темпераменту, спрямованості, індивідуального стилю викладацької діяльності, вольової сфери, здібностей та інших індивідуально-особистісних особливостей майбутнього педагога. *Доцільність їх урахування* полягає в:

- *можливості* майбутнього вчителя визначити недоліки у викладанні, викликані особливостями своїх ціннісних і когнітивно-особистісних характеристик, та визначити можливі шляхи їх усунення;

- виборі таких форм і методів розвитку іншомовної СДК, що, поєднуючись з особливостями особистості самого педагога, сприяють *компенсації* виявлених *недоліків*. Наприклад, учителю з низькими міжособистісними здібностями при вивченні особистості учня слід опиратись не на власні спостереження, а на результати психодіагностичних досліджень.

2. **Дидактичні знання**, що зумовлюють розуміння майбутнім учителем відповідних теоретико-педагогічних чинників, значимих для процесу формування в учнів іншомовної СДК, а зокрема:

а) гуманістично спрямованого, особистісно-орієнтованого, компетентісного, діяльнісно-орієнтованого, технологічного, аксіологічного та інших *підходів* (див., наприклад, [52:9; 106; 111:4; 201:80; 239; 240:6]), що становлять підґрунтя для формування іншомовної СДК;

б) дидактичних *принципів*, і зокрема: гуманізації, індивідуалізації, розвивального навчання; свідомості, активності і самостійності суб'єктів навчання, орієнтованості останнього на практичну діяльність, опори на реальний досвід учнів, варіативності навчального матеріалу, співробітництва учасників навчального процесу, наочності, позитивної емоційної забарвленості тощо (див., наприклад, [71:3; 239:32; 241; 242:136]).

3. **Методичні знання**, що передбачають усвідомлення майбутнім учителем ІМ методів, прийомів, організаційних форм та засобів, найбільш ефективних для формування іншомовної СДК, про які йтиметься далі.

4. **Технологічні знання**, які означають, що майбутній педагог (передусім усвідомлюючи, що таке *технологія* навчання), розуміє:

а) *цїлі формування в учнів іншомовної СДК;*
б) *способи досягнення поставлених цілей та послїдовність застосування доцїльних заходів;*

в) *способи оцїнки одержаних результатів, їх порівняння з поставленими цілями викладання за визначеними критеріями володіння учнями іншомовною СДК;*

г) *способи аналізу причин можливих невдач;*

д) *способи поліпшення якості викладання тощо.*

5. **Науково-дослїдницькі знання**, які дозволяють учителю одержати додаткову інформацію про особистість учня, а також провести монїторинг рівня власної готовності до формування іншомовної СДК (тобто збір, аналіз і оцїнку даних) шляхом застосування передбачених засобів діагностики. Вони зумовлюють ознайомленість майбутнього вчителя із:

а) *психодіагностичними методиками та пам'ятками, що дозволяють виявити:*

- *особливості мотиваційної сфери учнів (молодших школярів [243:224; 244:98-99], підлітків [243:371; 244:99-103; 245:473-474; 245:477-479; 246:390-397]) і, зокрема, локус контролю [245:459-463];*

- *структуру їх здібностей та провідний аналізатор (див. Додаток Д.1. – психодіагностична методика, придатна для вікових категорій від старших підлітків до дорослих, а також наявність творчих здібностей [245:419]; Додаток Д.2 – пам'ятка для вчителя, за якою він може виявити структуру здібностей учнів будь-якої вікової групи в процесі спостереження чи бесіди);*

- *стан когнітивного розвитку учнів [243:164; 243:277; 244:88-96; 245:386];*

- *особистісні особливості учнів [242:353; 243:277];*

- *стан сформованості прийомів навчальної діяльності (для молодших школярів існує низка діагностичних методик [247:82-93]);*

б) *оцїнними шкалами, що дозволяють майбутньому вчителю провести монїторинг своєї підготовленості до формування в учнів іншомовної СДК, що були розроблені за методикою А.Є. Радченко [248] (див. Додаток Е.1. і Е.2.);*

в) *способами інтерпретації та оформлення результатів досліджень (які зазвичай наводяться авторами діагностичних методик).*

Як показав аналіз психолого-педагогічних досліджень, існують й інші способи формалізації **знань** як структурного компоненту готовності майбутнього вчителя до різних аспектів професійної діяльності (його компетентності). Низка вчених (наприклад, С.О. Демченко, 2005; В.О. Калїнін, 2005 [249:17; 250:10]) об'єднують

знання в межах змістового компоненту готовності. До них належать масиви професійно значимих педагогічних, психологічних, методичних, лінгвістичних та технологічних знань [250:10]. Інші автори (Ю.В. Пінчук, 2005; О.М. Онаць, 2006 [158:6; 159:10]) характеризують цей компонент готовності як *когнітивний*, до якого поміж інших відносять систему загальнопедагогічних знань [158:6]. Іноді знання майбутнього вчителя узагальнюються в межах *гностичного блоку* (Т.С. Рожок, 2000 [206:12]). У свою чергу, М. Дяченко та Л. Кандибович у своєму дослідженні розподіляють знання педагогічного спрямування між *орієнтовним* (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості) та *операційним* (знання про способи практичної діяльності) *компонентами* [251:9]. В дослідженні Л.Г. Карпової знання (а саме, психолого-педагогічні, методичні, методологічні та інші) об'єднуються поряд з уміннями, навичками та іншими [166:7].

Другий блок психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК – це її **практичний компонент** (див. Рис. 1.10). Він об'єднує педагогічні *навички та вміння*, які згідно запропонованого вище визначення поняття “готовність” дозволяють педагогу успішно адаптуватись до виконання своїх професійних *функцій* у формуванні в учнів іншомовної СДК. Беручи за основу *функції* вчителя ІМ, описані в науково-педагогічному посібнику “Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземних мов” [156:11-17] (комунікативно-навчальну, гностичну, конструктивно-плануючу, організаційну, розвиваючу, виховну й освітню), нам видається можливим окреслити й *уміння*, необхідні педагогу для успішного виконання тих професійних функцій, що є значимими при формуванні в учнів іншомовної СДК. До них належать:

1. **Гностичні вміння**, які означають володіння способами аналізу й інтерпретації даних, що стосуються: 1) ефективності професійної роботи вчителя ІМ, доцільності використання тих чи інших навчальних форм, методів і засобів з позиції його індивідуально-особистісних характеристик; 2) результативності навчальної діяльності учнів: рівня сформованості в них знань, навичок, вмінь, а також інтересів та мотивів, які забезпечують успішне оволодіння іншомовною СДК; 3) досвіду інших учителів у формуванні в учнів іншомовної СДК; 4) індивідуально-когнітивних, емоційних, мотиваційних і особистісних особливостей школярів; 5) рівня активності й самостійності учнів; 6) доцільності й ефективності використання тих чи інших дидактичних матеріалів тощо.

2. Конструктивно-проектувальні вміння, що забезпечують:

1) постановку цілей, планування і творче конструювання процесу засвоєння учнями іншомовної СДК з урахуванням їх вікових та індивідуально-особистісних особливостей, доцільних форм, методів і засобів навчання; 2) планування результатів формування іншомовної СДК в конкретній групі, в окремої дитини та способів їх оцінювання; 3) передбачення труднощів навчання, планування та конструювання шляхів виявлення їх причин і способів їх усунення; 4) урахування підходів та дидактичних принципів (див. вище: “Дидактичні знання” в межах теоретичного компоненту ППГ), які найповніше реалізують цілі формування іншомовної СДК, в процесі здійснення вчителем конструктивно-проектувальної діяльності; 5) органічне включення стратегічного аспекту навчання в існуючі календарні, тематичні й поурочні плани.

3. Навчально-практичні вміння, які означають здатність педагога здійснювати корекцію мотиваційно-особистісної сфери учня, формувати в нього знання, навички та вміння іншомовної СДК, використовуючи для цього дидактично доцільні методи, форми і засоби навчання, відповідні вікові дитини та її індивідуально-особистісним характеристикам.

4. Організаторські вміння, що зумовлюють: 1) дидактично обґрунтовану реалізацію стратегічного аспекту вивчення ІМ в межах календарних, тематичних і поурочних планів навчання з урахуванням вікових особливостей учнів; 2) внесення в ці плани змін, викликаних різними факторами (наприклад, когнітивними особливостями навчальної групи), підбір індивідуалізованих програм чи завдань для учнів з вадами когнітивного розвитку чи педагогічно запущених; 3) організацію процесу формування іншомовної СДК згідно підходів і принципів, вказаних вище; 4) мотивування учнів, створення робочої атмосфери, позитивно забарвленого розвивального середовища, ситуацій успіху на заняттях у групах різних вікових категорій; 5) організація роботи з виявлення й усунення труднощів у формуванні іншомовної СДК; 6) здійснення опосередкованого керівництва самостійною роботою учнів; 7) проведення поточного, рубіжного й підсумкового контролю знань, умінь та навичок іншомовної СДК; 8) ведення документації, необхідної для організації й дослідження ефективності процесу формування іншомовної СДК.

5. Виховні вміння, які вимагають від учителя розвивати в учнів ціннісні орієнтації (відповідні потреби, інтереси, установки і мотиви) та особистісні риси, потрібні для ефективного оволодіння ними іншомовною СДК, а саме: відповідальність за своє навчання, працьовитість, наполегливість, організованість, уважність,

толерантність до нового досвіду й чужих поглядів, допитливість, креативність тощо.

6. Розвивальні вміння, які передбачають, що вчитель спрямовує свій педагогічний вплив на перспективу: 1) формування, актуалізації, взаємообміну й узагальнення учнями досвіду навчально-комунікативної діяльності; 2) актуалізації домінуючих і розвитку периферійних здібностей, когнітивного і навчального стилів у ч н і в ; 3) розвитку в учнів здатності переносити знання, вміння та навички в нові ситуації на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності; 4) розвитку когнітивних функцій учнів (мислення, уваги, уяви, пам'яті тощо); 5) розвитку готовності до подальшої самоосвіти (див. Рис. 1.10.).

Як виявив аналіз науково-педагогічної літератури, вміння та навички формалізуються науковцями в межах як одного, так і декількох структурних блоків готовності вчителя до професійної діяльності / його компетентності. Серед таких: *операційно-діяльнісний і рефлексивний* (В.О. Калінін, 2005 [250:10]), *процесуальний і ко н т р о л ь н о - к о р е к ц і й н и й* (С.О. Демченко, 2005 [249:17]), *операційно-технологічний* (Л.Г. Карпова, 2004 [166:7]), *практично-діяльнісний* (Л.І. Шевчук, 2001 [252:11]), *процесуально-операційний* (О.М. Онаць, 2006 [159:10]), *діяльнісний* (Н.І. Лісова, 2005 [253:13]) та ін.

Внутрішньоособистісний компонент психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя ІМ включає його *ціннісні орієнтації* та *особистісні професійно значущі риси*, які зумовлюють успішне здійснення професійної діяльності.

1. Ціннісні орієнтації, що, за твердженням К.М. Дурай-Новакової, є центральним ядром вчительської професії [228] і, зокрема, готовності майбутнього педагога-філолога до формування у школярів іншомовної СДК, підпорядковуються основній меті – необхідності вироблення в учнів здатності до успішного самостійного подолання труднощів в оволодінні ІМ. А тому вчитель має бути, в першу чергу, зорієнтованим на сприяння такому саморозвитку школярів. Це стає можливим за умови внутрішньої *гуманістичної* спрямованості викладача – стійкого, усвідомленого, активно-дієвого ставлення до педагогічної праці [254:8], вираженого у специфіці його *мотивів, інтересів, потреб і установок*. Враховуючи матеріали науково-педагогічних досліджень, що стосуються ціннісних орієнтацій вчителя [190; 201:78; 233:10; 255; 256; 257; 258; 259], внутрішньоособистісна психолого-педагогічна готовність майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК характеризується:

а) *мотивами*: 1) **гуманістичними**, що спонукають вчителя до сприяння розвитку особистості учня: їх здібностей до навчання; їх когнітивних, особистісно-індивідуальних і комунікативних особливостей; здатності самостійно й раціонально навчатись тощо; 2) **професійного саморозвитку**, що стимулюють вчителя до підвищення свого фахового рівня.

б) *інтересами*: 1) до виявлення особистісних особливостей своїх учнів; 2) до обміну знаннями й досвідом зі своїми учнями; 3) до розвитку здібностей учнів; 4) до професійного самовдосконалення тощо.

в) *потребами*: 1) у професійній самореалізації; 2) у фаховому самовдосконаленні; 3) у встановленні взаємовідносин співробітництва з учнями; 4) у підтримці школярів; 5) в постійному обміні досвідом і знаннями з ними тощо; 6) у тому, щоб краще зрозуміти своїх учнів.

г) *установками*: на творчу діяльність в процесі формування іншомовної СДК, на розвиток особистості учня, на навчальне та професійне співробітництво, на безумовне прийняття особистості учня, його фасилітацію, розуміння тощо.

2. Особистісні риси, до яких належать: відповідальність за свої дії та дії учнів, критичність розуму, наполегливість, допитливість, оригінальність та позитивність мислення, толерантність до вчинків учнів, креативність, емпативність, адекватна самооцінка, здатність до самокорекції і саморегуляції поведінки і діяльності тощо.

Визначення структури та змісту всіх компонентів готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК, дозволило нам виконати завдання *четвертого етапу* цього дослідження – здійснити її **моделювання** (див. Рис. 1.11).

Як видно з Рис. 1.11, в основі цієї готовності (і, відповідно, в центральній частині моделі) знаходиться СДК учителя, виражена його *діяльнісною готовністю* і здатністю до саморозвитку й самовдосконалення. Вона становить необхідне підґрунтя для подальшої *психолого-педагогічної підготовки* майбутніх педагогів, зображеної як периферійна частина Рис. 1.11. Обидві складові готовності розділяються на 3 сектори, якими позначені, відповідно: теоретичний, практичний і внутрішньоособистісний компоненти.

Метою моделювання готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК було унаочнення її структурно-змістових параметрів, а отже на Рис.1.11 не відображено механізмів її розвитку.

П'ятим етапом цього дослідження є розробка критеріїв оцінювання, рівнів та показників готовності майбутнього вчителя ІМ до

Рис. 1.11. Структурна модель готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК

формування в учнів іншомовної СДК. **Основним критерієм** оцінювання її рівня видається ступінь розвитку в студента практичних психолого-педагогічних умінь (гностичних, конструктивно-проектувальних, навчально-практичних,

розвивальних і виховних), оскільки саме у практичних професійних уміннях перевіряється наявність і стійкість знань, а також якість сформованості ціннісних орієнтацій. **Додатковими критеріями** оцінювання є ступінь розвитку в студента діяльнісної готовності, а також теоретичного й внутрішньоособистісного компонентів психолого-педагогічної.

На основі описаних критеріїв було розроблено **4 рівні готовності**: *початковий, середній, достатній та високий*. **Початковий рівень** готовності можна схарактеризувати ще й як *орієнтувальний*, оскільки на цьому етапі студенти одержують початкові уявлення про іншомовну СДК, а також про наявні і відсутні у них особистісні ресурси. Його показники викладено в Додатку Ж.1 (див. табл. Ж.1.1).

Середній рівень готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК можна визначити ще й як *пошуково-рецептивний*, оскільки діяльність студентів на цьому етапі підготовки націлена, з одного боку, на пошук і вироблення ними нових знань і способів дій, що стають результатом їх самостійної *проблемно-пошукової роботи*. А з іншого – відбувається сприймання (*рецепція*) студентами способів діяльності, запропонованих учителем, які далі засвоюються на репродуктивному рівні учбової діяльності [239:82; 260:14-19]. Показники цього рівня представлені у Додатку Ж.2 (див. табл. Ж.2.1).

Достатній рівень відрізняється від попередніх, насамперед, тим, що він позитивно характеризує ступінь готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК, оскільки всі її ключові компоненти вже сформовані. Цей рівень є вихідним для професійної адаптації студента до умов і вимог педагогічної праці, метою якої є розвиток здатності учнів самостійно долати труднощі у вивченні ІМ. Таким чином, його можна визначити ще й як – *адаптивний* (див. табл. Ж.3.1).

Нарешті, **високий рівень** готовності студентів до формування в учнів іншомовної СДК, власне, не є безпосередньою метою їх підготовки у ВНЗ. Його досягнення можливе у професійній діяльності вчителя над означеним питанням. В ній компоненти набуті готовності уточнюються, поглиблюються та інтегруються в якісно нову єдність, що стає *складовою професійної компетентності* вчителя ІМ. Цей рівень передбачає не просто перенесення сформованих умінь в нові умови, а формування значного досвіду. Виходячи зі всього сказаного, високий рівень можна визначити ще й як *інтегративний*. Його показники окреслено у Додатку Ж.4 (див. табл. Ж.4.1).

Як підсумок, відзначимо, що ступінь підготовленості майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК оцінюється за показниками 3-х рівнів: початкового, середнього і достатнього, володіння якими виявляється в процесі моніторингу (див. Додаток Е), у виконанні студентами контрольних робіт і також у спостереженні за їх навчальними досягненнями.

Висновки до першого розділу

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць, присвячених проблемам цього дослідження, а також довідкової літератури й матеріалів нормативної й навчально-методичної документації середньої та вищої мовної педагогічної освіти дає підстави для таких висновків:

1. Застосування методу контент-аналізу до 29 визначень поняття “СК” дозволило сформулювати його як здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для запобігання або компенсації зриву в процесі спілкування, а також ефективного досягнення його цілей, поглиблення знань мови, одержання мовленнєвого й соціального досвіду в умовах недостатньої комунікативної компетентності співрозмовників або у несприятливій мовленнєвій ситуації. Одержане трактування відображає наукову тенденцію до розуміння СК як *компенсаторної компетенції*.

У вітчизняній освітньо-нормативній і навчально-методичній документації СК подекуди ототожнюється з поняттям “*діяльнісна компетенція*”, що дозволяє визначити її як знання, вміння, навички та способи реалізації навчальної та комунікативної діяльності, які дозволяють успішно здійснювати такі її етапи як: планування (здатність бачити проблему та мету як уявлення про бажаний результат), досягнення (здатність вирішувати проблеми, що виникають, і долати перепони) та розвиток (відбір успішного досвіду, вміння здійснювати вибір засобів дій і аналіз причин невдач). Вона також включає здатність до співробітництва. У цьому трактуванні СК можна охарактеризувати як стратегічну (діяльнісну) компетенцію.

Наведені вище визначення СК дають підстави говорити про наявність у педагогіці двох різних трактувань цього поняття (як СКК та СДК).

2. Аналіз нормативної та навчально-методичної бази середньої освіти, а також проведений контент-аналіз поняття “НК” дозволили визначити компетентнісну структуру СДК, до якої входять: НК, СКК та соціальна компетенція.

3. За матеріалами вітчизняної й зарубіжної науково-педагогічної літератури було встановлено, що структуру іншомовної СДК складають

стратегії оволодіння ІМ у складі кожної з підпорядкованих компетенцій. До них належать прямі й непрямі групи стратегій у складі: загальнонавчальної (метакогнітивних, соціальних, афективних, когнітивних, компенсаторних та стратегій запам'ятовування), комунікативної (стратегії досягнення) і соціальної груп стратегій (соціально-афективних).

4. Порівнюючи ситуації використання кожної групи стратегій з типовими труднощами навчального процесу, було виявлено їх співвідношення. Це дозволило сформулювати *іншомовну СДК* як здатність суб'єктів навчання усувати труднощі процесу вивчення ІМ засобами засвоєння та подальшого застосування загальнонавчальних, комунікативних і соціальних стратегій.

5. *Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності* як етап у розвитку його професійної компетентності – це цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, центральним ядром якого є освоєні цінності вчительської професії, яке ґрунтується на засвоєних професійно значимих знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних рисах; воно забезпечує йому здатність успішно адаптуватись до виконання професійно-педагогічних функцій та є передумовою подальшого фахового розвитку.

6. Готовність майбутнього вчителя до розвитку в учнів іншомовної СДК складається з двох основних компонентів: діяльнісного і психолого-педагогічного. *Діяльнісна готовність* – це володіння студентом іншомовною СДК на рівні, достатньому для формування її в учнів середньої школи. А *психолого-педагогічна* являє собою здатність ефективно спланувати, організувати, оцінити і проконтролювати процес комплексного оволодіння школярами усіх вікових груп іншомовною СДК.

7. До складу діяльнісної готовності майбутнього вчителя входять: *теоретичний компонент* (володіння понятійним апаратом іншомовної СДК, систематизованими знаннями про способи ефективного виконання навчально-комунікативних завдань у вивченні ІМ та аутопсихологічними уявленнями), *практичний компонент* (вміння та навички, необхідні для застосування прийомів і стратегій; досвід навчання й спілкування, а також вироблені когнітивні й навчальні стилі) і *внутрішньоособистісний компонент* (ціннісні орієнтації: мотиви, потреби, інтереси й установки, риси та здібності).

8. Психолого-педагогічна готовність реалізується в наявності у майбутнього вчителя: психологічних *знань*: про вікові, індивідуальні, групові та інші особливості учнів; дидактичних *знань*: про теоретичні засади формування СДК; методичних *знань*: а саме – методів, прийомів,

форм та засобів навчання; технологічних знань: технології формування СДК і науково-дослідницьких знань: методів психодіагностики й моніторингу (тобто теоретичної готовності); гностичних, конструктивно-проектувальних, навчально-практичних, організаторських, виховних і розвивальних *умінь* (вони складають його практичну готовність); професійно значимих *ціннісних орієнтацій* та *особистісних рис* (тобто внутрішньоособистісної готовності).

9. Структура іншомовної СДК учня містить: мотиваційно-аксіологічний (мотиви, потреби, інтереси й установки), когнітивно-операційний (знання, вміння, навички і досвід), стратегічний (прийоми і стратегії) та особистісний *блоки* (вікові особливості, здібності, когнітивні й навчальний стиль).

Матеріали першого розділу висвітлені у публікаціях [261; 262; 263; 264; 265].

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ (ДІЯЛЬНІСНОЇ) КОМПЕТЕНЦІЇ

Необхідність вивчення стану готовності майбутніх і працюючих учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК та доцільність перевірки ефективності розробленої технології зумовили проведення й експериментальних досліджень. У цьому розділі висвітлено цілі й завдання, методи й засоби експериментальної роботи на її констатувальному, формувальному та результуючому етапах.

2.1. Програма експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування в учнів іншомовної СДК

Експеримент здійснювався на базі інститутів іноземної філології Житомирського державного університету ім. Івана Франка та Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету, а також спеціалізованої школи № 12 з поглибленим вивченням ІМ м. Житомира, гуманітарної гімназії № 23 м. Житомира та середніх загальноосвітніх шкіл Житомирської області.

Програмою експерименту на її констатувальному й формувальному етапах було охоплено 424 студенти II-IV курсів педагогічних спеціальностей денного і заочного відділень інститутів іноземної філології та педагогічного факультету, 8 викладачів зазначених ВНЗ, а також 85 працюючих учителів ІМ.

Основною *метою* проведення експерименту було обрано уточнення розробленої теоретичної моделі підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК та створення на її основі ефективної технології навчання. Відповідно до поставленої мети дослідження було висунуто такі *завдання*:

- вивчити стан готовності вчителів, які викладають ІМ у системі середньої освіти, до формування в учнів іншомовної СДК; провести аналіз та інтерпретацію одержаних даних;
- вивчити рівень підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК у системі вищої мовної педагогічної освіти; проаналізувати, інтерпретувати й узагальнити одержані дані;
- вивчити стан освіченості викладачів факультетів іноземних мов у питаннях підготовки студентів до розвитку в учнів іншомовної СДК;

- уточнити та скорегувати матеріали розробленої теоретичної моделі підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів іншомовної СДК згідно одержаних даних;

- визначити рік навчання в системі вищої іншомовної педагогічної освіти, оптимальний для запровадження курсу підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;

- розробити матеріали технології підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;

- перевірити практичну ефективність розробленої технології підготовки студентів до формування в учнів іншомовної СДК, провести аналіз, інтерпретацію й узагальнення результатів її впровадження;

- скласти рекомендації щодо організації підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК.

Загальна логіка дослідження, зумовлена метою й завданнями експерименту, передбачала:

- створення теоретичної моделі іншомовної СДК учня середньої загальноосвітньої школи;

- теоретичне моделювання готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;

- розробку показників і рівнів оцінювання готовності майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;

- виявлення дидактичних передумов (підходів і принципів) організації навчального процесу при підготовці майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;

- визначення педагогічних умов, що підвищують ефективність підготовки майбутніх учителів ІМ;

- теоретичне моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;

- розробку матеріалів технології підготовки майбутнього вчителя ІМ до розвитку в учнів іншомовної СДК: відбір форм, методів і засобів навчання, що відповідають поставленим цілям, складання роздаткових дидактичних матеріалів, розпланування занять тощо;

- розробку програми та методик проведення експериментальної роботи;

- вибір експериментальної бази дослідження;

- проведення експерименту;

- аналіз і оцінку одержаних результатів методами математичної статистики.

Програму експериментальної роботи цього дослідження було побудовано як логічно виправдану послідовність взаємопов'язаних

етапів: етап попередньої аналітичної роботи (пошуково-підготовчий), констатувальний етап експерименту, формувальний етап експерименту та результуючий етап [266:348].

На **першому етапі** експериментальної роботи – *етапі попередньої аналітичної роботи* (2000-2002 навчальний роки), було проведено аналіз наукової літератури з проблем стратегічної компетенції з метою:

- розробки теоретичних основ підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної СДК;
- розробки й теоретичного обґрунтування моделі іншомовної СДК суб'єкта вивчення ІМ;
- створення наукової моделі готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;
- теоретичного моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;
- розробки критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК;
- розробки технології підготовки майбутніх учителів ІМ.

Для реалізації цілей, висунутих до проведення цього етапу дослідження, було вирішено такі *завдання*:

- уточнення сутності та понятійного апарату іншомовної СДК;
- визначення та обґрунтування змісту і структури іншомовної СДК;
- вивчення й обґрунтування змісту і структури готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;
- визначення дидактичних передумов та педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;
- визначення й обґрунтування змісту, структури, етапів, форм і методів підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК.

На цьому етапі експерименту було використано такі *методи* дослідження як: нагромадження фактів (вивчення літератури й документів, збір визначень понять за темою дослідження для подальшого теоретичного аналізу), узагальнення й осмислення фактів (аналіз зібраної інформації, контент-аналіз визначень понять “стратегічна компетенція” і “навчальна компетенція”, порівняльний аналіз програм підготовки вчителя ІМ для визначення теоретико-методологічних основ дослідження; аналогія, синтез, узагальнення, абстрагування, формалізація, індукція, дедукція, моделювання тощо).

Другим етапом експериментальної роботи було проведення *констатувального експерименту*. Згідно поставлених перед ним цілей і завдань він охоплював два підетапи досліджень.

Метою I підетапу констатувального експерименту (2003-2004 н. р.) було вивчення стану готовності учителів ІМ, що працюють у системі середньої освіти, до реалізації нормативних вимог щодо формування в учнів іншомовної СДК. Основними *методами* проведення експерименту було обрано анкетування й бесіду. *Засобами підвищення інформативності* дослідження послужили: належність опитуваних до міських і сільських, а також до загальноосвітніх шкіл і середніх закладів з поглибленим вивченням ІМ.

Згідно програми дослідження на даному етапі експерименту вирішувались такі *завдання*:

- виявлення рівня володіння працюючими педагогами понятійним апаратом іншомовної СДК, їх розуміння її сутності й основних функцій;
- з'ясування частоти використання педагогами стратегій, що входять до структури СДК, у самоосвітній та педагогічній діяльності;
- встановлення методичної підготовленості вчителів ІМ до формування в учнів СДК;
- виявлення оцінки вчителями ІМ значимості іншомовної СДК для підвищення результативності навчального процесу;
- обробка одержаних даних.

Засобами реалізації поставлених *завдань* послужив спеціально розроблений комплект анкет (див. Додатки 3.2-3.5).

II підетап констатувального експерименту проводився серед студентів II-IV курсів денного та IV курсу заочного відділень факультету іноземних мов Житомирського державного університету імені Івана Франка у 2004-2005 навчальному році. Дослідження загалом охопило 327 студенти. В його процесі було проведено **констатувальний зріз** готовності майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК *з метою* уточнення матеріалів і умов запровадження розробленої педагогічної технології. Відповідно до поставленої мети було реалізовано такі її *завдання*:

- виявлення у студентів різних курсів значимих і типових проявів тих чи інших показників готовності, стихійно чи цілеспрямовано сформованих у попередньому навчанні з метою наступного уточнення змісту розробленої технології навчання;
- обґрунтування року навчання на факультеті іноземних мов, оптимального для запровадження розробленої

технології, що уможлиблюється вивченням динаміки розвитку особистості студентів впродовж років вищої іншомовної освіти.

Методом проведення цієї серії експерименту в Житомирському державному університеті ім. Івана Франка було обрано моніторинг – збір, аналіз і обробку даних самооцінки студентами своїх особистісних ресурсів за визначеними показниками навчання [267], а засобами – використання шести спеціально розроблених оцінних шкал (бланків для проведення самооцінки – по 3 до кожного різновиду готовності, див. Додатки Е.1-Е.2). У інших ВНЗ, вказаних вище, констатувальний експеримент не проводився. Проте на початку формувального експерименту в них було запроваджено вхідний контроль готовності студентів до формування в учнів іншомовної СДК засобами контрольних завдань, розроблених у 4-х варіантах (див. Додаток І). В ЖДУ ім. Івана Франка матеріалами вхідного контролю формувального експерименту вважались *результати* моніторингу, проведеного серед студентів IV курсу.

Дані обох підетапів констатувального експерименту було враховано як передумову вдосконалення теоретичної моделі підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК.

Третім етапом експериментально-дослідницької роботи (2005-2007 н. р.) була підготовка, організація і проведення формувального експерименту з метою перевірки ефективності розробленої технології навчання. Цей етап дослідження було впроваджено у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова та Ізмаїльському державному гуманітарному університеті. Загальна кількість досліджуваних склала 187 студентів III і IV курсів денного відділення, з яких до складу *експериментальних груп* увійшло 95 студентів, а *контрольні групи* налічували 92 особу. В експериментальних групах запроваджувалась розроблена технологія підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК, а контрольні групи навчались з використанням її окремих теоретичних матеріалів.

Спираючись на розроблені концептуальні засади й передумови розвитку означеної готовності та враховуючи дані констатувального експерименту, *завданнями* даного етапу дослідження стали:

- остаточне *визначення року* навчання з розрахунку максимальної сформованості у студентів значимих для підготовки знань, умінь і особистісних характеристик, що дозволило б повніше врахувати міжпредметні зв'язки і найраціональніше використати навчальний час;

- *корекція змісту розробленої технології підготовки за рахунок урахування виявлених у студентів типових особистісних ресурсів, що були сформовані у попередньому вивченні психолого-педагогічного циклу дисциплін;*
- *визначення оптимального поєднання та чергування форм, методів і засобів організації процесу підготовки у відповідності з оперативними цілями кожного заняття;*
- *розробка тексту й необхідних роздаткових матеріалів спецкурсу;*
- *проведення вхідного контролю навчальних досягнень студентів експериментальних груп засобами контрольних завдань (див. Додаток І);*
- *проведення вхідного контролю навчальних досягнень студентів контрольних груп, методи й засоби якого були ідентичними до контролю, застосованого до експериментальної групи;*
- *впровадження розробленого спецкурсу в експериментальних групах студентів;*
- *проведення вихідного контролю в контрольних і експериментальних групах засобами, ідентичними до засобів вхідного контролю.*

Нарешті, **четвертим етапом** дослідницької роботи (2007-2008 н. р.) були аналіз та інтерпретація результатів формувального експерименту. Метою даного етапу дослідження було обрано достовірне оцінювання ефективності розробленої педагогічної технології (і, зокрема, як передумова можливості її вдосконалення). Згідно висунутої мети, було реалізовано наступні *завдання* даного етапу експериментально-дослідницької роботи:

- *аналіз та інтерпретація даних: підрахунок балів за результатами **констатувальних зрізів**, проведених серед студентів експериментальних і контрольних груп;*
- *аналіз та інтерпретація даних: підрахунок балів за результатами **контрольних зрізів** студентів обох груп з метою визначення рівня готовності до формування в учнів іншомовної СДК;*
- *узагальнення результатів: вираховування в контрольних і експериментальних групах відсоткового співвідношення студентів, в яких виявлено початковий, середній, достатній та високий рівні готовності до формування в учнів іншомовної СДК;*
- *порівняння відсоткового співвідношення студентів за рівнями готовності в експериментальних і контрольних групах та оцінка позитивних зрушень, що відбулися в експериментальних групах відносно контрольних внаслідок запровадження розробленої технології навчання;*

- оцінка достовірності даних: обробка результатів порівняння експериментальних і контрольних груп методами математичної статистики, з метою виявлення їх достовірності й надійності;
- формулювання висновків про ефективність розробленої технології та можливі шляхи її вдосконалення.

Методами запровадження четвертого етапу дослідження стали методи математичної статистики. Детальний опис етапів проведеного дослідження наведено в наступних підрозділах.

2.2. Аналіз стану готовності вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції (результати констатувального експерименту)

Згідно програми нашого дослідження, описаної у попередньому підрозділі, основною метою констатувального експерименту було виявлення рівня підготовленості працюючих і майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Він проводився на базі Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, гуманітарної гімназії № 23 ім. М.Й. Очерета та спеціалізованої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 12 з поглибленим вивченням іноземних мов ім. С. Ковальчука м. Житомира, а також інституту іноземної філології Житомирського державного університету ім. Івана Франка.

Відповідно до професійного статусу досліджуваних (серед яких були працюючі учителі ІМ та студенти педагогічних спеціальностей у галузі іноземної філології) хід констатувального експерименту було умовно розподілено на два етапи. На першому досліджувався стан готовності учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК, а на другому – рівень підготовленості студентів.

У ході **першого етапу** експерименту, який охопив загалом 85 учителів ІМ середніх закладів освіти, було вивчено такі питання:

1. Визначення ступеня розуміння та способу трактування педагогами поняття “СК”, а також активності їх професійної позиції щодо її розвитку в учнів.

Це дослідження проводилось серед 53 учителів ІМ спеціалізованих закладів середньої освіти № 12 та № 23 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Житомира. Його основними завданнями були:

а) з’ясування того, якого саме трактування СК (і зокрема, “компенсаторного” чи “діяльнісного”) дотримуються вчителі ІМ у своїй професійній роботі та наскільки вони впевнені у правильності свого розуміння цього поняття;

б) виявлення ступеня активності професійної позиції педагогів щодо формування в учнів іншомовної СК;

в) вивчення стану усвідомлення вчителями ІМ функцій СК в оволодінні учнями ІМ.

Засобом проведення дослідження послужила розроблена анкета напіввідкритого типу, в якій учителям було запропоновано або вибрати готову відповідь на поставлені запитання або відповісти довільно (див. Додаток 3.2).

Інтерпретація результатів анкетування проводилась відповідно до поставлених завдань. Як виявилось, приблизно 17% вчителів розглядають СК як “компенсаторну” компетенцію (див. запитання 2.а) в Додатку 3.2), тобто у значенні, в якому вона переважно використовується зарубіжними педагогами. Проте 78,1% цих вчителів не впевнені у своїй правоті. Близько 58% педагогів вважають, що дійсності відповідає “діяльнісне” визначення СК, що характеризує її, в першу чергу, з позиції компетентнісного підходу до навчання (див. запитання 2.б) в Додатку 3.2). З них впевненими у правильності свого вибору є лише 27,3% на противагу 72,7% вчителів, які сумніваються. Нарешті, 25% педагогів обрали третє формулювання СК (див. запитання 2.в) Додатку 3.2), яке розкриває її через взаємозв'язок із сукупністю стратегій оволодіння ІМ. Хоча 75% з них не мали впевненості у правильності свого вибору (див. табл. 2.1).

На запитання анкети: *“Чи формуєте Ви в учнів стратегічну компетенцію на уроці іноземної мови?”*, 31,2% вчителів обрали відповідь: *“так, я розумію, що таке стратегічна компетенція, усвідомлюю її значення, і тому роблю це систематично”*. Проте, як показав аналіз їх відповідей на інші запитання, близько 80% цих учителів розуміють СК як “діяльнісну”, а 20% як “компенсаторну” компетенцію. 56,3% учителів не змогли відповісти на поставлене запитання, оскільки виявились не впевненими у значенні поняття СК. А 12,5% педагогів або обрали негативну відповідь: *“ні, я раніше не чув про це поняття, а тому не формую стратегічної компетенції в своїх учнів”*, або усунулись від відповіді. До цієї ж групи було віднесено анкети, в яких відповідь відсутня, проте висловлено побажання щодо спрощення та уточнення педагогічного понятійного апарату (див. запитання 3. в Додатку 3.2).

Таблиця 2.1.

Відсоткове співвідношення вчителів іноземної мови за способом трактування поняття “стратегічної компетенції”

Спосіб трактування СК за її визначеннями	Співвідношення вчителів ІМ за способом трактування СК	З них упевнені в правильності вибору	З них невпевнені в правильності вибору
СК – це СКК	17%	21,9%	78,1%
СК – це СДК	58%	27,3%	72,7%
СК – це СДК, що складається зі стратегій	25%	25%	75%

Описаний стан ознайомленості вчителів ІМ з поняттям “СК” послужив передумовою для формування їх активної, невизначеної чи пасивної позиції щодо розвитку її в учнів (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати вивчення активності професійної позиції вчителів ІМ у формуванні в учнів іншомовної СДК

Ступінь активності вчителів ІМ у формуванні в учнів СК	Відсоткове співвідношення вчителів	З них її розуміють як СКК	З них її розуміють як СДК
Оцінюють свою професійну позицію щодо формування в учнів СК як активну	31,2% вчителів	20,1%	79,9%
Мають невизначену професійну позицію, оскільки не впевнені у значенні СК	56,3% вчителів	7,1%	92,9%
Оцінюють свою професійну позицію як пасивну, оскільки не розуміють значення поняття СК	12,5% вчителів	-	-

Така позиційна картина пояснюється тим, що вимоги до СК є новими й нерозробленими. Проте, слід віддати належне професійній освіченості опитаних вчителів, адже їх 56,2% обрали ту *функцію* СК у вивченні ІМ, що відповідає вітчизняним освітньо-нормативним вимогам і полягає у “*здатності вчитись і спілкуватись*”. Хоча й серед них 66,7% виявилися не впевнені у своєму рішенні.

За результатами проведеного анкетування можна зробити *висновок* про актуальність і необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогічних кадрів до формування в учнів іншомовної СДК. Адже наявний стихійно сформований рівень розуміння працюючими вчителями ІМ значення цього поняття та його функцій не є достатнім.

2. Вивчення стану використання працюючими вчителями ІМ стратегій іншомовної СДК у самоосвітній діяльності (що становить ядро їх діяльнійснї підготовленості до її розвитку в учнів) та питання щодо формування ними у школярів відповідного досвіду.

До цього дослідження було задіяно 14 учителів англійської мови сільських шкіл на базі Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти та 53 педагоги спеціалізованих закладів середньої освіти № 12 та № 23 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Житомира. Його основними завданнями були:

а) вивчення самооцінки частоти використання вчителями ІМ кожної групи стратегій іншомовної СДК у процесі самоосвіти;

б) вивчення самооцінки вчителів щодо систематичності формування в учнів досвіду використання кожної з груп стратегій у процесі вивчення ними ІМ;

в) виявлення оцінки педагогами відносної значимості кожної групи стратегій для здійснення їх самоосвітньої і педагогічної діяльності.

Засобом проведення цього дослідження послужив комплекс спеціально розроблених анкет напіввідкритого типу (див. Додаток 3.3), кількість і зміст яких відповідають числу і специфіці груп стратегій іншомовної СДК. Вони співвідносились таким чином: І-а анкета – група стратегій запам'ятовування, ІІ-а – когнітивних, ІІІ-а – компенсаторних, ІV-а – метакогнітивних, V-а – афективних, VI-а – соціальних, VII-а – стратегій досягнення і, нарешті, VIII-а – соціально-афективних.

Як видно з Додатка 3.3, *перша* колонка кожної анкети відображала порядкові номери. *Друга* містила п'ять найпоширеніших продуктивних варіацій відповідної групи стратегій, виявлених шляхом аналізу наукових досліджень цієї проблеми. У *третьій* – вчителям було запропоновано вибрати та обвести бал від 1 до 5, що відображав би характерну частоту практичного застосування ними відповідного варіанту стратегії у власній непедагогічній діяльності (наприклад, у самовдосконаленні). При цьому бал "1" означав, що педагог ніколи чи майже ніколи не користується даною варіацією. А бал "5" вказував на постійне використання означеного різновиду стратегії. Нарешті, у *четвертій* колонці, за спільним принципом із попередньою, потрібно було обвести необхідний бал для позначення середньої частоти цілеспрямованого навчання учнів означеної варіації стратегії при вивченні ними ІМ. В кінці кожної з восьми анкет комплексу педагогам було запропоновано виставити номери варіацій, до яких вони найчастіше вдаються у своїй діяльності, або описати власну стратегію за умови, що вона не вказана в анкеті.

Для *інтерпретації* одержаних результатів анкетування було вираховано середній бал відповідей у кожному блоці стратегій окремо для вчителів середніх шкіл Житомирської області та кожного зі спеціалізованих навчальних закладів № 12 і 23 з поглибленим вивченням ІМ м. Житомира. За отриманими показниками було вираховано відносні частоти за методикою О.В. Смірнова, відповідно, для кожної з груп стратегій (див. Додатки, табл. К.1.1).

Як можна помітити з табл. К.1.1, всі вчителі оцінили частоту свого використання стратегій в умовах самоосвіти досить високо. Високою є й самооцінка частоти формування ними в учнів відповідного досвіду. Це означає, що навчально-комунікативні стратегії не тільки знайомі педагогам, але й видаються їм продуктивними та раціональними.

Проте при аналізі анкет було виявлено наступний феномен. В усіх трьох групах учителів ІМ виявились анкети, в яких, хоча б в одному блоці, ними навпроти більшості варіацій стратегій було обведено переважно найвищі бали. Як показали підрахунки – таких анкет (в яких бал “5” обирався частіше, ніж у 50% випадків у межах однієї чи декількох анкет) виявилось, відповідно: 46% серед анкет учителів середніх шкіл Житомирської області, 87% - гуманітарна гімназія № 23 м. Житомира та у 90% – спеціалізована школа № 12 з поглибленим вивченням ІМ. В умовах практики це означає, що педагог не тільки володіє значним масивом стратегій, але й для вирішення кожного конкретного завдання *щоразу* використовує *всі* їх варіанти у самоосвіті чи в умовах шкільного викладання, не віддаючи переваги тим чи іншим і не чергуючи їх. Це може означати чи нереалістичну самооцінку, спричинену, можливо, й ситуацією анкетування, чи пошук індивідуального стилю діяльності, характерний для вчителя-початківця. Проте на користь першого припущення відзначимо, по-перше, що присутність таких анкет було виявлено серед учителів з різним професійним стажем. А по-друге – те, що в кінці кожного блоку ці респонденти в основному вказували лише одну чи дві варіації стратегій, до яких вдаються найчастіше. Таким чином, показники частоти використання вчителями ІМ навчально-комунікативних стратегій у самоосвітній і педагогічній діяльності можна вважати дещо завищеними.

Водночас результати проведеного анкетування дозволили зробити висновки про оцінку вчителями ІМ *значимості* кожної групи стратегій у самоосвітній (див. Додатки, Рис. К.2.1) та педагогічній діяльності (див. Додатки, Рис. К.2.2). Адже, що частіше вчитель звертається до певної їх групи, то більшою є для нього її значимість.

До цього етапу дослідження було поставлено й виконано такі завдання:

а) вираховано *середні числа* з даних анкетування учителів трьох досліджуваних груп, що стосуються частоти використання ними кожної групи стратегій у самоосвітній діяльності (див. Додатки, табл. К.2.1);

б) вираховано *середні числа* з даних, що вказують на стан формування ними в учнів досвіду у використанні кожної з груп навчально-комунікативних стратегій (див. Додатки, табл. К.2.2).

Як видно з табл. К.2.1 і К.2.2, результати виконання поставлених завдань було *інтерпретовано* методом ранжування (від найбільш значимих до найменших показників). З одержаних даних можна зробити *висновок*, що *найбільш значимими* у процесі самовдосконалення чи самоосвіти вчителя ІМ є стратегії для вирішення проблем, пов'язаних з необхідністю планувати й організовувати свою діяльність (метакогнітивні), а також здійснювати іншомовну комунікативну взаємодію в умовах негативного емоційного стану (соціально-афективні). *Найменш значимими* вважаються афективні стратегії, що сприяють виробленню позитивного ставлення до процесу самовдосконалення в ІМ та власної успішності.

За своєю **значимістю** у вивченні учнями ІМ групи навчально-комунікативних стратегій розподіляються як це вказано у табл. К.2.2. Як виявилось, на думку учителів ІМ, найбільш значимими стратегіями у вивченні учнями іноземної мови є ті ж, що і в самоосвітній діяльності педагога – метакогнітивні й соціально-афективні. Найнижчу значимість мають теж афективні стратегії.

3. *Встановлення рівня психолого-педагогічної готовності вчителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК.*

Це дослідження проводилось серед 53 учителів ІМ спеціалізованих шкіл № 12 та № 23 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Житомира та за участю 18 вчителів німецької мови шкіл Житомирської області на базі Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Воно здійснювалось у два етапи. Перший етап було проведено *методом* анкетування. Його *засобом* послужило використання розробленої анкети відкритого типу (такої, в якій педагогу потрібно було не вибрати, а скласти відповідь) (див. Додаток 3.4). А другий – *методом* моніторингу та *засобами* оцінних шкал № 4-6 (див. Додаток Е.2.), складених у форматі закритих анкет. В них педагоги лише обирали правильні відповіді.

На *першому етапі* дослідження вчителям ІМ спеціалізованих закладів середньої освіти м. Житомира було запропоновано відповісти

на таке запитання: “Які форми й методи розвитку стратегічної компетенції в учнів Ви використовуєте у своїй практиці або можете запропонувати?” На поставлене запитання відповіли лише близько 7% респондентів, решта вчителів усунулися від відповіді. Використавши до даних, одержаних в межах цих 7%, *метод ранжування*, було складено такий перелік відповідей. Отже, формуванню в учнів СК сприяють:

- а) групові форми роботи (3 повтори);
- б) розв’язання творчих завдань (2 повтори);
- в) рольова гра, інтерактивні уроки; подолання мовного бар’єру, виконання проектної дослідницької роботи на уроці (по 1-му повтору).

З проведеного дослідження можна зробити *висновок*, що переважна більшість вчителів ІМ безпосередньо не стикалися з необхідністю формування в учнів СДК як освітнього об’єкту і є неготовими до реалізації чинних нормативних вимог.

На *другому етапі* цього дослідження рівень ППГ працюючих учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК вимірювався точніше, *засобами* застосування оцінних шкал № 4-6 (див. Додаток Е.2.). *Завданнями* етапу були:

- а) визначення рівнів ППГ працюючих учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК за кожною шкалою;
- б) розрахунок відсоткового співвідношення та відносних частот за обраними педагогами відповідями на кожне запитання анкет як передумови подальшої корекції змісту розробленої технології навчання.

За першим завданням було розраховано рівні теоретичної (оцінна шкала № 4), практичної (№ 5) і внутрішньоособистісної (№ 6) готовності працюючих учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Відповідно, за шкалою № 4 (57,1 балів) у працюючих учителів ІМ виявився **початковий рівень** сформованості *теоретичного блоку психолого-педагогічної готовності* (який охоплює 38-62 бали). За шкалою № 5 вчителі показали в середньому 55 балів, що свідчить про **середній рівень** сформованості *практичного блоку психолого-педагогічної готовності* (який передбачає 51-84 балів). Нарешті, за шкалою № 6 (79,1), було також виявлено **середній рівень** сформованості *внутрішньоособистісного блоку психолого-педагогічної готовності* (який охоплює 51-84 балів).

За одержаними результатами можна зробити *висновок* про недостатність рівня готовності вчителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК та про доцільність їх додаткової підготовки.

Результати проведеного моніторингу викладено у Додатку Л (див. табл. Л.1-Л.3). Їх інтерпретація і підсумки цього дослідження

будуть подані далі, у порівнянні з відповідними показниками підготовленості майбутніх учителів ІМ.

4. Вивчення оцінки педагогами значимості іншомовної СДК.

У цьому підсумковому дослідженні працюючих учителів взяли участь 3 їх групи загальною чисельністю 67 респондентів, а саме: 14 педагогів англійської мови шкіл Житомирської області, 33 вчителі ІМ гуманітарної гімназії № 23 та 20 філологів спеціалізованої школи № 12 м. Житомира з поглибленим вивченням ІМ.

Засобом проведення цього дослідження послужила спеціально розроблена анкета закритого типу (див. Додаток 3.5). Перед педагогами було поставлено завдання обрати бал від "1" до "5", що найкраще відображав би їх позицію щодо значимості СДК у навчальному процесі. За його матеріалами було вираховано середній бал відповідей та відносні частоти окремо по кожній групі вчителів. Вони становили: 0,8 (гуманітарна гімназія № 23), 0,7 (спеціалізована школа № 12 з поглибленим вивченням ІМ) та 0,8 (школи Житомирської області). Таким чином, середня оцінка вчителями значимості СДК у вивченні школярами ІМ становить (в перерахунку на відносні частоти) 0,77.

Отже, за результатами вивчення питань, що стосуються підготовленості працюючих учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК, можна зробити такі *висновки*:

1. Рівень розуміння вчителями ІМ закладів середньої освіти сутності СК є недостатнім, що виявилось на першому етапі проведеного анкетування і зумовлене нерозробленістю цього питання у вітчизняній педагогіці. В результаті активну професійну позицію щодо розвитку в учнів іншомовної СДК займає незначний відсоток педагогів.

2. Ознайомленість учителів із запропонованими стратегіями у складі СДК оцінюється досить високо, проте стан практичних напрацювань щодо методики формування останньої в учнів як цілісного освітнього об'єкту можна охарактеризувати як незадовільний.

3. Вчителі ІМ усіх досліджуваних груп високо оцінюють значимість СДК у навчанні учнів ІМ.

Таким чином, можна наголосити на високій актуальності післядипломної підготовки вчителя іноземної мови середньоосвітнього закладу до формування в учнів іншомовної СДК.

До **другого етапу** констатувального експерименту було залучено 327 студентів II-IV курсів педагогічної спеціальності денного і заочного відділень інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка. Дані щодо складу й кількості студентів, які взяли в ньому участь, наведені в Додатку М (див. табл. М.1). До цього етапу було висунуто наступні *цілі*:

1. Визначення курсу навчання майбутніх учителів ІМ, оптимального для цілеспрямованого розвитку в них готовності до формування в учнів іншомовної СДК.

2. Виявлення шляхів уточнення змісту технології підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК.

Згідно поставлених цілей на цьому етапі було вивчено та вирішено наступні питання.

1. Вивчення рівнів ДГ і ППГ студентів ІІ, ІІІ та ІV курсів (майбутніх учителів ІМ) до формування в учнів іншомовної СДК та врахування одержаних показників у виборі й обґрунтуванні року навчання, оптимального для запровадження розробленої технології.

Це дослідження проводилось серед 95 другокурсників, 92 третьокурсників та 90 студентів 4-го курсу денного, а також 50 четвертокурсників заочного відділень педагогічної спеціальності інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка. Методом його проведення було обрано моніторинг, а засобом – оцінні шкали № 1-6, про які вже йшлося вище (див. Додатки Е.1-Е.2).

За результатами проведеного дослідження було визначено показники готовності кожного студента до формування в учнів іншомовної СДК у відсотках за кожною оцінною шкалою та вираховано середньозважені у межах кожного року навчання. Одержані дані було інтерпретовано у формат відносних частот за методикою О.В. Смірнова (див. табл. 2.3).

Наведені результати моніторингу дозволили нам визначити й рівні підготовленості до формування в учнів іншомовної СДК у студентів кожного з курсів денного відділення за кожним показником (див. табл. Н.1 та Рис. 2.1) з метою визначення оптимального курсу для проведення навчання.

Таблиця 2.3

**Порівняльна характеристика показників самооцінки
студентами II-IV курсів та працюючими вчителями ІМ своєї
психолого-педагогічної готовності до формування в учнів
іншомовної СДК**

№ шка- ли	Назва оцінної шкали	Майбутні вчителі			Працюю- чі вчителі ІМ
		II курс	III курс	IV курс	
4.	Теоретичний блок психол.-пед. готовності	0,56	0,59	0,66	0,57
5.	Практичний блок психол.-пед. готовності	0,46	0,50	0,58	0,55
6.	Внутрішньоособ. блок психол.-пед. готовності	0,77	0,76	0,71	0,79

*Рис. 2.1. Показники самооцінки студентами II-IV курсів своєї
готовності до формування в учнів іншомовної СДК за оцінними шкалами №
1-6 (за 100-бальною системою)*

Примітка.

ОШ – оцінна шкала

Як видно з табл. Н.1 і Н.2 (див. Додаток Н), самооцінка готовності майбутніх учителів ІМ загалом підвищується упродовж навчання, проте не досягає достатнього рівня за жодним показником. Спостерігається досить високий рівень ціннісних орієнтацій стосовно питань СК у студентів усіх трьох курсів з незначним його пониженням від другого до четвертого. Можна відзначити також відносно високі результати щодо володіння студентами всіх курсів стратегіями вивчення іноземної мови (оцінна шкала № 2), що пояснюється значною практикою навчання. Проте наявні знання і вміння психолого-педагогічного блоку означеної готовності (шкали № 4 і 5)

оцінюються студентами II і III курсу досить низько. Вище оцінюють себе четвертокурсники, проте й ці результати є невисокими.

Дані самооцінки за першою оцінною шкалою відображають недостатні знання студентами усіх курсів понятійного апарату іншомовної СДК, що пояснюється новітністю цього освітнього об'єкту. Порівнюючи показники проведеного моніторингового дослідження студентів II-IV курсів і працюючих учителів ІМ (про що вже йшлося вище) за оцінними шкалами № 4-6, можна констатувати, що рівень ППГ останніх до формування в учнів іншомовної СДК загалом не підвищується за роки професійно-педагогічної діяльності в результаті самоосвіти чи інших чинників. Виключення становить незначний розвиток мотиваційних і особистісних показників педагогів значимих для формування вказаної готовності (див. Таблицю 2.3).

Проведене дослідження дозволило нам зробити такі *висновки*:

1. Цілеспрямована підготовка студентів до формування в учнів іншомовної СДК є актуальною й необхідною для реалізації чинних нормативних вимог.

2. Запровадження навчальної технології підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК доцільно здійснювати на IV курсі, що дозволяє повніше врахувати міжпредметні зв'язки та інші чинники, які зумовлюють спрощення розробленої навчальної технології.

Спираючись на висновок про доцільність підготовки саме студентів IV курсу до формування в учнів іншомовної СДК, було вивчено й рівні відповідної готовності четвертокурсників заочного відділення (педагогічної спеціальності інституту іноземної філології Житомирського державного університету ім. Івана Франка – див. табл. Н.1). Як видно з цієї Таблиці, рівні *теоретичної і практичної готовності* студентів-заочників IV курсу є нижчими за відповідні показники студентів цього ж курсу денного відділення. Це пояснюється різницею в умовах навчання студентів денного і заочного відділень, а також меншим навчальним досвідом останніх. Водночас, відзначимо досить високий рівень *внутрішньоособистісних показників*, що може пояснюватись бажанням студентів освоїти незнайомий освітній об'єкт, за яким у них виявилися низькі показники знань і вмінь. Виявлена різниця в рівнях готовності четвертокурсників денного й заочного відділень до формування в учнів іншомовної СДК має враховуватись у навчальному процесі шляхом варіювання матеріалів спецкурсу, про що йтиметься далі.

2. Виявлення типових характеристик стихійно сформованих *рівнів готовності майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів іншомовної СДК з метою уточнення розробленої технології навчання.*

В основу цього дослідження було покладено результати вказаного вище моніторингу рівня підготовленості 90 студентів IV курсу педагогічної спеціальності денного відділення інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка. Його основними завданнями були:

- а) вивчення показників співвідношення досліджуваних за їх відповідями на кожне запитання кожної шкали з метою встановлення типових характеристик у їх стихійно сформованих рівнях готовності;
- б) аналіз та інтерпретація одержаних даних.

Приклад обробки результатів виконання *першого* з поставлених завдань викладені в Додатку П. Їх було одержано внаслідок застосування наступних дій:

- а) до незаповненого бланку кожної оцінної шкали (№ 1-6) було послідовно внесено відповіді всіх студентів на кожне твердження;
- б) у кожній клітинці кожного бланку було пораховано кількість обраних респондентами відповідей;
- в) було розраховано відсоткове співвідношення респондентів за обраними балами до кожного твердження за наступною формулою:

$$n \% = \frac{n\ 1\ (n\ 2,\ n\ 3...)}{N} \cdot 100\%, \quad (2.1)$$

де $n\ \%$ – це відсоткове вираження цієї кількості студентів; $n\ 1\ (n\ 2,\ n\ 3...)$ – кількість студентів, що обрали ту чи іншу відповідь; N – це загальна кількість студентів, що взяли участь у дослідженні.

- г) за одержаними показниками у відсотках було додатково вираховано відносні частоти розподілу досліджуваних за вибором балів до кожного твердження за формулою:

$$n = \frac{n\ \%}{100\%}, \quad (2.2)$$

де n – це показник у форматі відносних частот; а $n\ \%$ – це показник у відсотковому значенні.

Результати проведених розрахунків дозволили нам *інтерпретувати* одержані дані, тобто реалізувати *друге* завдання цього дослідження. Засобом цієї інтерпретації послужила спеціально розроблена визначальна таблиця (див. табл. Р.1.). Вона пройшла *апробацію* на 277 студентах II-IV курсу інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка, яка підтвердила її здатність визначати напрями корекції змісту й навчально-організаційних форм підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК. Метою розробки цієї визначальної таблиці було спрощення процесу уточнення змісту підготовки тієї чи іншої студентської аудиторії залежно від результатів попереднього моніторингу за кожним пунктом оцінних шкал.

Як видно з Таблиці Р.1., у її *першій* колонці відображено номери оцінних шкал моніторингу, а в *другій* – їх назви. У заголовок *третьої* колонки винесено всі бали, що зустрічаються в оцінних шкалах № 1-6. Під ними (вниз по вертикалі в межах кожної оцінної шкали) представлено прочерки в клітинках під тими балами, що не зустрічаються в даній шкалі. В решті клітинок (по горизонталі вправо від назв оцінних шкал) подано можливі варіанти співвідношення відносних частот, згідно обраних студентами балів у відповідь на те чи інше твердження кожної оцінної шкали. Було розроблено по три варіанти співвідношення цих показників окремо для кожної шкали, що характеризують студента як: підготовленого за даним показником; частково підготовленого або не підготовленого.

Нарешті, у *четвертій* колонці запропоновані рекомендації щодо організації навчання згідно рівня підготовленості студента з того чи іншого питання. Як видно з табл. Р.1., матеріали *оцінної шкали № 2* мають дещо інший формат. Це пов'язано з тим, що в ній твердження оцінювались як за балами 1, 2, 3, 4, 5 (у 1-му і 3-му блоках запитань) так і за балами 0, 3, 5 (у 2-му блоці шкали). А тому між II-ю та III-ю колонками табл. Р.1. тут було додано клітинку, що вказує на блок, матеріали якого інтерпретуються (див. табл. Р.1).

Розглянемо послідовність роботи з табл. Р.1. на прикладі даних оцінної шкали № 1. Заповнюючи бланк цієї шкали, студенти мали вибрати один з чотирьох балів – 0, 1, 2, або 3. Тому тут в клітинках табл. Р.1. під балами 4 й 5 стоять прочерки (див. Фрагмент табл. П.1 та Р.1).

Фрагмент табл. П.1 (див. Додаток П)

1.	“стратегічна компетенція”	0 балів	1 бал	2 бали	3 бали
		0,36	0,18	0,36	0,1

Фрагмент табл. Р.1 (див. Додаток Р)

		0	1	2	3	4	5	Рекомендації
1.	Теоретич-ний компонент діяльнісної готовності	$\leq 0,5$			$> 0,5$	-	-	Матеріал підлягає узагальненню
		$\leq 0,5$	$> 0,5$, але за балом “3” $\leq 0,5$			-	-	Матеріал підлягає до додаткового опрацюванню
		$> 0,5$	$\leq 0,5$			-	-	Матеріал підлягає цілеспрямованому вивченню

Щоб з'ясувати, наскільки студенти ознайомлені з кожним поняттям іншомовної СДК, та зробити відповідний висновок щодо уточнення матеріалів курсу підготовки в кожній студентській групі, потрібно:

а) порівняти співвідношення групової середньозваженої відносних частот по кожному твердженню у табл. П.1 із запропонованими в табл. Р.1 варіантами інтерпретації (див. Фрагменти табл. П.1 і Р.1);

б) знайти відповідний;

в) в четвертій колонці табл. Р.1 по горизонталі вправо від обраного варіанту прочитати рекомендації щодо доцільної організації роботи з матеріалами цього поняття.

Наприклад, за п. 1. першого твердження оцінної шкали № 1, сформульованого як: *“Я розумію наступні поняття й можу дати їм визначення”*, співвідношення кількості студентів 4-го курсу у виборі балів виглядає як це показано вище у Фрагменті табл. П.1. Як можна помітити, відносні частоти вибору балу “3” нижчі за 0,5, тому перший запропонований у табл. Р.1 варіант співвідношення не відповідає заданим даним (див. Фрагмент табл. Р.1).

Сума відносних частот за балами “2” і “3” дорівнює 0,46, тобто є меншою за 0,5. А отже, другий варіант табл. Р.1 теж не відповідає наявним умовам. Таким чином, заданим показникам відповідає третій варіант співвідношення (див. Фрагмент табл. Р.1). З цього можна зробити висновок, що поняття *“стратегічна компетенція”* є недостатньо знайоме студентам, щоб повторювати чи узагальнювати його матеріали. А отже, останні мають цілеспрямовано вивчатись майбутніми вчителями ІМ в ході підготовки до формування в учнів іншомовної СДК.

Водночас, наприклад, з поняттям *“навчальний прийом”* студенти 4-го курсу знайомі набагато краще. З них 64% (показник 0,64 у табл. П.1) обрали найвищий бал “3”, що відповідає значенню $> 0,5$ – перший варіант співвідношення (див. табл. Р.1). Інтерпретуючи ці дані згідно табл. Р.1, можна зробити висновок, що матеріали поняття *“навчальний прийом”* потребують лише узагальнення у ході підготовки.

Використовуючи табл. Р.1, було проведено інтерпретацію одержаних даних моніторингу готовності студентів 4-го курсу до формування в учнів іншомовної СДК. Її результатами стало складання шести пам'яток відповідно до кількості оцінних шкал. Вони були створені як приклад засобів уточнення розробленої технології навчання в кожній окремій студентській аудиторії.

Вірогідність даних, одержаних за оцінними шкалами № 1, 2, 4, 5 і викладених у пам'ятках (див. табл. С.1-С.2 і С.4-С.5), було перевірено й підтверджено (а деякі матеріали і скориговано) методом експертних оцінок, що проводилися в індивідуальному форматі із залученням 6 викладачів кафедр інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Як видно з Додатку С, пам'ятки – це таблиці, що складаються з чотирьох колонок. У *першій* подано порядкові номери, а у наступних *трьох* колонках – навчальні матеріали та інші показники, значимі для підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК. Вони розподілені за ступенем педагогічного впливу, необхідного для засвоєння студентами (IV курсу денної форми навчання інституту іноземної філології ЖДУ ім. І. Франка) матеріалів підготовки. Дані, викладені у пам'ятках було використано як передумова організації навчального процесу.

3. *Вирахування відсоткового співвідношення студентів IV курсу за стихійно сформованими рівнями їх ДГ й ППГ до формування в учнів іншомовної СДК з метою формування даних констатувального зрізу та для уточнення розробленої теоретичної моделі навчального процесу.*

Це дослідження було проведено серед 90 студентів IV курсу педагогічної спеціальності денного відділення інституту іноземної філології Житомирського державного університету ім. Івана Франка. До цього етапу дослідження було висунуто такі завдання:

а) формування блоку даних констатувального зрізу в контрольних і експериментальних групах;

б) уточнення змісту і структури теоретично розробленої моделі підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК.

Цей етап дослідження проводився за даними моніторингу, про який вже йшлося вище. Для реалізації *першого* з поставлених завдань було вираховано відсоткове співвідношення всього масиву досліджуваних за рівнем їх теоретичного, практичного і внутрішньоособистісного компонентів діяльнісної і психолого-педагогічної готовності до формування в учнів іншомовної СДК (див. табл. Т.1).

За одержаними показниками було сформовано контрольні й експериментальні групи студентів з приблизно однаковим відсотковим співвідношенням за рівнями їх готовності. Ці дані будуть подані у наступному підрозділі.

Для реалізації *другого* завдання експерименту, було проаналізовано показники табл. Т.1. Як було виявлено, *найнижчою* є самооцінка студентів щодо володіння ними теоретичним компонентом психолого-педагогічної готовності до формування в учнів іншомовної СДК (50% четвертокурсників мають *початковий* рівень). Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що певною мірою знайомі поняття було подано у новому для них вимірі стратегічної компетенції (наприклад, когнітивні стилі, значимі для формування стратегічної компетенції).

Дещо вищою є теоретико-діяльнісна готовність, за показниками якої 45,5% студентів оцінюють свій рівень як *початковий*. Такі показники пояснюються новизною для четвертокурсників значної частки понятійного апарату іншомовної СДК, про що вже йшлося вище.

Водночас, виявились і дані, що вказують на *достатній рівень* готовності певної частки четвертокурсників до формування в учнів іншомовної СДК. *Найвищими з них є показники внутрішньоособистісного компоненту психолого-педагогічної готовності (50%).* Аналіз та інтерпретація одержаних даних за оцінною шкалою № 6 (внутрішньоособистісний компонент психолого-педагогічної готовності) дозволили нам зробити *висновок* про значний рівень сформованості загальної професійно-педагогічної спрямованості досліджуваних, яку було перенесено й на новий освітній об'єкт. Цей висновок було зроблено як результат порівняння відносних частот самооцінки студентами своїх мотивів та інтересів щодо формування в учнів іншомовної СДК і класифікації мотивів педагогічної діяльності [268:204-205]. До останніх належить: гуманістична, активно-пізнавальна, самоактуалізуюча, активно-творча, Я-центрована й ситуативна, адаптивно-невизначена мотивація. За допомогою *методу* ранжування було виявлено **значимість** мотивів, що скеровують спрямованість студентів IV курсу щодо предмета нашого дослідження:

1. *Активно-пізнавальна мотивація*, що відрізняється спрямованістю педагога на вивчення учнів, пізнання предмета своєї спеціальності, поглиблення і розширення своїх знань, пошук нових підходів до вирішення питань навчання й виховання [268:205].

2. *Самоактуалізуюча мотивація*, що проявляється внамаганні ствердити себе в ролі педагога, виявити свої особистісні і професійні можливості, самостійно знайти ефективні методи впливу на учнів [268:205].

3. *Активно-творча мотивація*, що спрямована на кінцевий результат шляхом перетворювальної активності. Для неї характерна орієнтація педагога на постійне перебування в діяльнісному стані, пошук кращих методів викладання і підходів до навчання і виховання учнів [268:205].

4. *Гуманістична мотивація*, яка характеризує ставлення педагога до інших людей, їх прийняття. Вона властива альтруїстичним натурам, для яких характерна націленість бути корисним людям і допомагати їм, постійно самовдосконалюватись заради успіхів учнів [268:204].

5. *Я-центрована мотивація*, що виявляється у намаганні педагога творчо виконувати свою роботу, відчувати задоволення від власних

можливостей, підвищувати свій професійний рівень, цікаво проводити заняття, заслужити повагу інших людей [268:205].

6. *Ситуативна, адаптивно-невизначена мотивація*, що виявляється в розсудливості, незадоволеності зовнішніми умовами, що перешкоджають його роботі, в сумнівах відносно своїх висновків і рішень, що приймаються, в заніженому рівні професійних потреб [268:205].

Виявлену специфіку сформованості внутрішньоособистісного компонента психолого-педагогічної готовності студентів було враховано як мотиваційне підґрунтя організації навчального процесу.

У свою чергу, як це видно з табл. Т.1, високими є й показники сформованості у четвертокурсників *практичного компоненту* діяльнісної готовності. Враховуючи, що близько 40% майбутніх учителів оцінюють свій досвід у володінні й використанні стратегій вивчення ІМ як достатній, було уточнено розроблену теоретичну модель підготовки за рахунок скорочення навчального часу, присвяченого оволодінню студентами IV курсу денної форми навчально-комунікативними стратегіями. Зокрема, було вирішено інтегрувати в навчальному процесі деякі матеріали Модулів I і II. В результаті до змісту блоків Модуля I, які до цієї модифікації були присвячені вправляння студентів у використанні стратегій, було додано матеріали з формування відповідного досвіду у школярів різних вікових категорій. В свою чергу, на решту матеріалів Модуля II (планування, проектування й організацію аспектів іншомовної СДК як складової шкільного навчального процесу) було залишено більше навчального часу.

З усього сказаного можна зробити такі *висновки*:

1. Готовність майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК певною мірою розвивається стихійно упродовж навчання у ВНЗ, проте її рівень є недостатнім у переважній більшості студентів за більшістю показників.

2. Рівень цієї готовності стихійно не підвищується (окрім мотиваційно-особистісних показників) по закінченні студентами ВЗН або у професійно-педагогічній діяльності внаслідок самоосвіти чи інших чинників.

3. Найвищими показниками готовності до формування в учнів іншомовної СДК відзначились студенти IV курсу, що зумовило вибір цього етапу навчання як оптимального для запровадження розробленої технології.

4. Значний досвід вивчення ІМ зумовлює високий рівень володіння студентами IV курсу денної форми стратегіями у складі їх ДГ, що зумовлює уточнення розробленої теоретичної моделі підготовки

таким чином, щоб збільшити кількість навчального часу, відведеного на психолого-педагогічну підготовку студентів цього року і форми навчання.

5. Оскільки практично-діяльнісні показники (що вказують на рівень володіння стратегіями) четвертокурсників заочної форми навчання є відносно невисокими, то їх підготовка до формування в учнів іншомовної СДК має проводитись за схемою навчання, представленою у Рис. 2.2. Тобто формуванню їх діяльнісної готовності має присвячуватись окремий Модуль І.

2. 3. Технологія підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної СДК

Наступним етапом розробки проблеми підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК є її теоретичне структурно-функціональне *моделювання*, що становить передумову та настанову для проведення подальшої експериментально-дослідницької роботи. Його об'єктом є технологія організації підготовки студентів до формування в учнів іншомовної СДК, специфіка і внутрішні взаємозв'язки її компонентів, а також механізми здійснення підготовки. Відповідно до вітчизняних традицій і особливостей технолого-педагогічного моделювання в його процесі враховуються: загальні підстави для здійснення цієї педагогічної розробки, мета підготовки, її завдання, дидактичні передумови організації навчального процесу (підходи й принципи), педагогічні умови її ефективності, зміст, форми, методи та результати, а також педагогічна рефлексія. Керуючись цими положеннями, змодельовано процес підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів іншомовної СДК, як це представлено на Рис. 2.2.

Зумовлена суспільними вимогами щодо підвищення якості викладання ІМ підготовка майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК має на **меті** забезпечення достатнього рівня їх готовності до цієї діяльності. Як видно з Рис. 2.2, досягнення поставленої мети зумовлюється реалізацією двох основних **завдань**, а саме: забезпеченням ДГ й ППГ майбутніх учителів, що детально розглядалися вище.

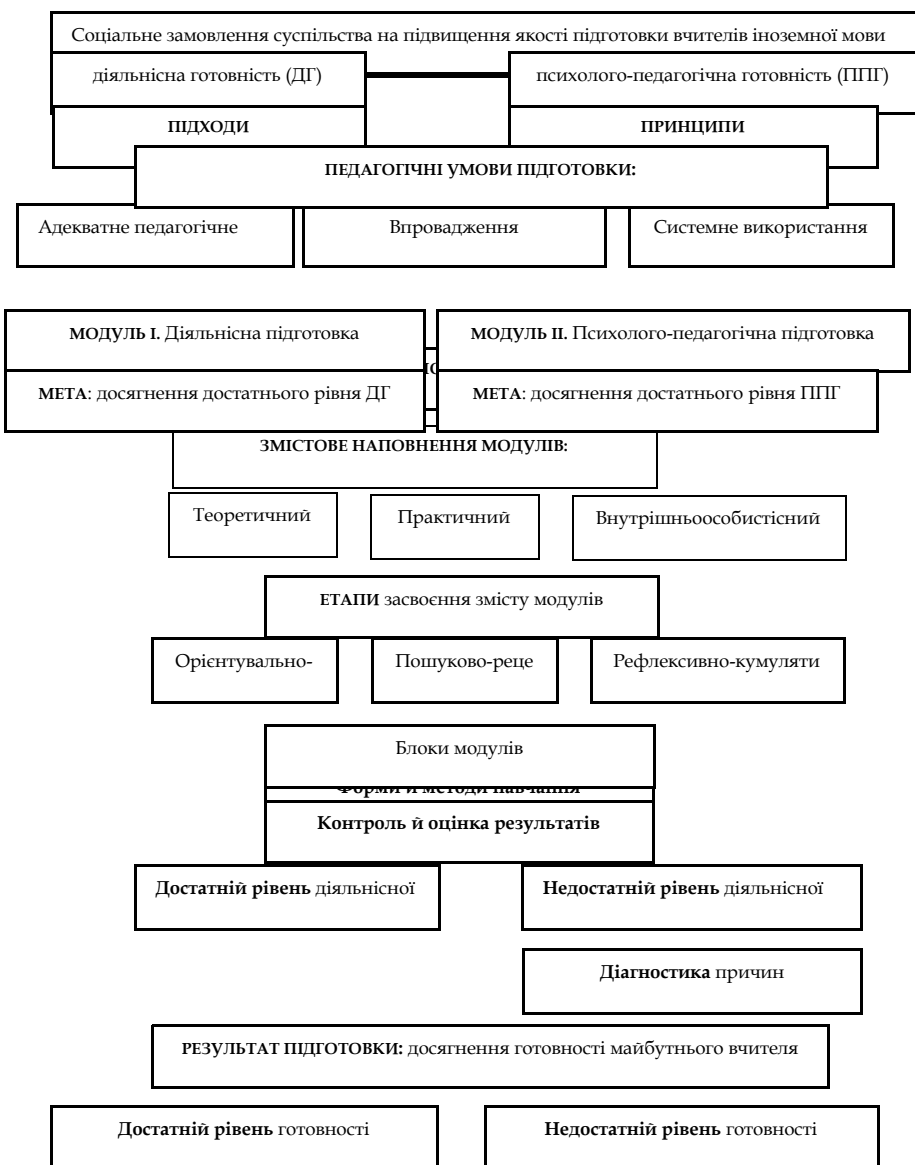


Рис. 2.2. Технологія підготовки вчителя до формування іншомовної СДК

Примітки:

ДГ – діяльнісна готовність

ППГ – психолого-педагогічна готовність

ОАЕ – орієнтувально-актуалізуючий етап

ПРЕ – пошуково-рецептивний етап

РКЕ – рефлексивно-кумулятивний етап

ТК – теоретичний компонент

ПК – практичний компонент

ВОК – внутрішньоособист. компонент

Оскільки вказані складові готовності не є стихійними утвореннями, а підлягають цілеспрямованому розвитку в процесі навчання, то компонентами представленої моделі є дидактичні передумови його організації, тобто: **підходи й принципи**. Розглянемо їх детальніше.

1. Найбільш узагальненим серед **підходів** до підготовки майбутніх учителів ІМ є *гуманістично спрямований*, який скеровує сучасну парадигму вітчизняної освіти і, відповідно, зумовлює більшість принципів її організації, серед яких **принципи**: *гуманізації, індивідуалізації, розвивального навчання, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, їх співробітництва, позитивної емоційної забарвленості тощо*. В основу гуманізації навчання покладено ідеї про здатність кожного зі студентів до всебічного самовдосконалення, самоцінність їх особистостей, право проявляти й розвивати свої здібності в умовах позитивної морально-психологічної атмосфери навчального процесу, необхідність і доцільність надання їм самостійності, можливостей для самореалізації, повага до їхньої самобутності тощо [268:90]. Цінність запровадження цього підходу у процесі підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК полягає в тому, що він дозволяє не тільки розкрити й відповідно розвинути особистість студента, але й сформувати в його особі гуманістично спрямованого вчителя. Зазначений підхід до підготовки майбутніх учителів ІМ набуває своєї реалізації в особистісній орієнтації навчального процесу.

2. *Особистісно орієнтований підхід* передбачає здійснення підготовки майбутнього вчителя ІМ через проектування змісту й методичного забезпечення з *урахуванням*:

а) вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів: специфіки когнітивних, емоційних, комунікативних, мотиваційних та інших процесів і, зокрема, здібностей, потреб, мотивів, інтересів, рис студентів тощо [269:30; 270:116], що означає визнання самоцінності їх особистостей [161:11];

б) попередньо привласнених особистісних ресурсів: знань, умінь, способів діяльності, які акумулюються в межах їх індивідуального досвіду [161:11; 271] тощо.

На протигау авторитарно-дисциплінарній моделі навчання студенти розглядаються в цьому випадку як суб'єкти навчальної діяльності [271], що розвиваються, саморозвиваються і самовдосконалюються в її процесі [269:30; 270:116], а також впливають на її хід на всіх етапах навчання: цілевизначення, планування, організація, рефлексія й оцінювання [271]. В цьому виявляється взаємозв'язок цього підходу з діяльнісно-орієнтованим і розвивальним навчанням.

Як вважає В.В. Серіков, особистісно-орієнтована парадигма навчання передбачає втілення в його процесі таких основних *функцій самореалізації особистості* як: а) функція вибірковості (здатність людини до вибору); б) функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя); в) функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості; г) формувальна функція (формування образу "Я"); д) функція відповідальності ("я відповідаю за все"); е) функція автономності особистості (у ході розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів) [272:78].

Педагогічними умовами реалізації цього підходу є *системне проведення психодіагностики* та інших форм зворотнього зв'язку (анкетування, опитування тощо), а також *адекватне педагогічне забезпечення підготовки* (див. Рис. 2.2), про які детальніше підеться далі.

Запровадження вказаного підходу передбачає багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності. Для нього характерні *проблемно-пошукові, дослідницькі, активні й інтерактивні методи / технології* навчання (організаційно-ділові ігри; застосування опорних конспектів; діалогічні та дискусійні методики; крупно-блочний метод подачі навчального матеріалу тощо) [269; 270; 271]. Як відзначає А. Фасоля, оволодіння *загальнонавчальними вміннями* в межах цього підходу передбачає: роботу з цілями уроку, визначення рівня власних домагань на основі аналізу цілей та запитань і завдань для тематичної атестації; усна та письмова рефлексія й оцінювання власної та колективної діяльності [271]. Що стосується особистісно-орієнтованих **форм** підготовки, характерним є зменшення питомої ваги фронтальної організації навчання на користь індивідуальної і групової діяльності. На дидактичному рівні цей підхід зумовлює використання **принципів** диференціації, індивідуалізації [269:42], *варіативності навчального матеріалу, опори на реальний досвід суб'єктів навчання* тощо. Очікуваним результатом особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів ІМ є й

усвідомлення ними значення та оволодіння механізмами формування в учнів іншомовної СДК з урахуванням цього підходу до навчання.

3. У свою чергу, застосування *компетентнісного підходу* зумовлюється, з одного боку, компетентнісною парадигмою національної освіти, а з іншого – специфікою предмета цього дослідження. По-перше, і діяльнісна, і психолого-педагогічна підготовка студента до формування в учнів іншомовної СДК здійснюється у “компетентнісному” форматі, тобто через комплексне оволодіння майбутнім учителем ІМ знаннями, вміннями, навичками та способами діяльності в умовах розвитку його здібностей і ціннісних орієнтирів. Така специфіка виокремлення **змісту** означеної готовності схематично відображена в межах його компонентного складу (див. Рис. 1.11). По-друге, доцільність запровадження компетентнісного підходу зумовлена ще й тим, що формування в майбутніх учителів цієї готовності впливає на розвиток інших складових компетентнісної ієрархії вищої мовної педагогічної освіти. Зокрема, ДГ студента (його власна СДК) традиційно вважається компонентом комунікативної компетенції майбутнього вчителя ІМ. А психолого-педагогічна – згідно чинної освітньо-нормативної бази, є необхідним внеском до формування професійно-педагогічної компетентності фахівця з іноземної філології.

Серед **методів**, що вважаються адекватними компетентнісному підходу, вирізняються: методи *проектів, портфоліо / щоденники досягнень, частково-пошукові, проблемні, інтерактивні, дослідницькі* та ін.. І.В. Родигіна наголошує, що саме ті методи найкраще реалізують цілі цього підходу, які відзначаються активною діяльністю суб'єктів навчання (*активні методи*). При цьому *інформаційно-рецептивні* та *репродуктивні* залишаються в арсеналі викладача, оскільки мають сформувати базу для подальшого використання активних [273:8-9; 274]. Пропонується використовувати й метод *моделювання життєвих ситуацій* [275] / *кейс-метод* [274]. Важливою передумовою ефективності вказаних методів для розвитку особистостей студентів є їх варіативність [276:66]. А пріоритетними **формами** навчання є *групова та індивідуальна*.

4. Доцільність використання наступного – *діяльнісно-орієнтованого підходу* до реалізації означеної підготовки зумовлена насамперед завданнями останньої (див. Рис. 2.2). Адже перед студентами постає необхідність вдосконалитись у двох основних видах діяльності – *навчальній і професійній*. Це означає, що процес формування готовності майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК має проектуватись ще й у діяльнісному форматі, з урахуванням її основних показників і складових (суб'єкта, процесу, предмета, способів, результату і, зокрема, внутрішніх і зовнішніх умов її здійснення) [173:24;

268:104]. При цьому сам студент може стати активним *суб'єктом* діяльності за наявності таких **внутрішніх умов** її реалізації, як:

а) її особистісна значущість для нього, тобто її відповідність його внутрішнім мотивам, потребам та інтересам, що розкриває можливості для подальшої самореалізації в ній суб'єкта навчання;

б) усвідомлення ним її проблематики, завдань, необхідних зовнішніх умов реалізації, критеріїв оцінювання, й, безперечно, її прогнозованих результатів.

Забезпечення вказаних умов є першим логічним етапом будь-якої діяльності, на якому відбувається її “суб'єктивація”. А тому їх реалізацію було включено до **першого** (орієнтувально-актуалізуючого) **етапу** підготовки (див. Рис. 2.2). Його проходження зумовлене впровадженням дидактичних **принципів** індивідуалізації та орієнтованості на практичну діяльність.

Другим етапом діяльності вважається її планування [268:104], що в нашому випадку означає проектування студентами як суб'єктами підготовки способів і засобів вирішення поставлених перед ними проблем навчання (на Рис. 2.2 це – **другий, пошуково-рецептивний етап**). Як вважає В.І. Соболев, забезпечення можливості дидактичного вибору в навчально-пізнавальній діяльності є одним із найдійовіших засобів самореалізації і підвищення активності як учнів / студентів – так і вчителів / викладачів [277]. Передумовою реалізації цього етапу є впровадження **принципів** розвивального навчання, опори на реальний досвід студентів, співробітництва учасників навчального процесу та ін.

Нарешті, *результат* діяльності можна узагальнено вважати наслідком випробування в ній певної сукупності способів дій, прийомів і засобів, спрямованих на досягнення поставлених цілей. Оцінка їх ефективності здійснюється шляхом порівняння мети цієї діяльності з одержаними проміжними результатами, а оптимізація підсумкового результату досягається шляхом внесення відповідних коректив. Отриманий на цьому етапі досвід є передумовою формування в суб'єкта діяльності стійких індивідуальних установок на використання тих чи інших засобів, прийомів і способів дій як ефективних для вирішення подібних проблем, що сприяє становленню його індивідуального стилю. Концептуальна ідея цього етапу діяльності була покладена в основу **третього, рефлексивно-кумулятивного етапу** підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК (див. Рис. 2.2), що ґрунтується на використанні **принципів** індивідуалізації, свідомості, активності й самостійності суб'єктів діяльності, орієнтованості на практичну діяльність, опори на реальний досвід студентів тощо.

В якості **зовнішніх передумов** реалізації означеної підготовки виступають **Педагогічні умови**, відображені на Рис. 2.2 (про них йтиметься далі), та *специфіка взаємодії між викладачем і студентами*. Метою останньої є всебічне сприяння розвитку особистостей суб'єктів навчання. Це означає створення атмосфери навчального співробітництва, взаємозбагачення, взаємопідтримки і фасилітації в умовах запровадження дидактичних **принципів співробітництва, позитивної емоційної забарвленості процесу підготовки, свідомості, активності й самостійності суб'єктів навчання, їх орієнтованості на практичну діяльність, наочності тощо.**

До діяльнісних **методів** і завдань дослідники відносять: а) *комплексні завдання* (діалоги в предметно-практичній діяльності, що визначають послідовність у виконанні операцій і системність діяльності; комплексні навчальні ігри; трифазова діяльність – перед-діяльність, діяльність і пост-діяльність); б) *імітаційні діяльнісні завдання* (рольова гра і особливо спонтанного характеру; навчання дискусії – завдання на встановлення взаємності, завдання на вираження довіри, комунікативна пастка, варіативність мовленнєвих ремарок); в) *проектні завдання* (метод проектів і особливо для розвитку самостійності й креативності); г) *самоконтроль* (навчання самоконтролю – завдання на розуміння контролю учителя; на спостереження й аналіз навчання своїх друзів; самоспостереження, аналіз, корекцію й оцінку свого навчання) і *самозабезпечення* (самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми, у якому студент сам визначає засоби, шляхи, осмислює матеріал тощо) [278]. Домінуючими діяльнісними **формами** організації підготовки є *індивідуальна й групова*.

Наостанці відзначимо, що використання діяльнісного підходу до організації вивчення ІМ рекомендується деякими зарубіжними педагогами в тих випадках, коли потрібно дещо абстрагуватись від продукту діяльності на користь того, як вона організована; яким чином, за допомогою яких прийомів і стратегій вирішуються труднощі в її процесі [279:10-11]. В цьому розумінні він є дидактичною матрицею процесу формування у школярів іншомовної СДК. Це є додатковою причиною освоєння цього підходу як одного з основних знарядь реалізації студентами одержаної підготовки на практиці.

5. *Технологічний підхід* до навчання означає, що його процес проектується на рівні й у форматі педагогічної технології, а також, що студенти готуються створювати власні технології формування в учнів іншомовної СДК в подальшій педагогічній діяльності. В розумінні поняття “*педагогічна технологія*” ми приєднуємося до її визначення, запропонованого І.С. Лобишевою, як такої побудови діяльності педагога і студента, в якій всі дії, що входять до її складу, спрямовані в

певній цілісності й послідовності, а виконання передбачає досягнення необхідного результату [280]. Використання цього підходу означає можливість такого проектування процесу підготовки, організаційних форм взаємодії викладача і студента, та вчителя і учня, що забезпечує гарантовані результати і мінімізує можливі перешкоди, що можуть виникнути за різних обставин. Ці переваги технологічного проектування процесу підготовки і зумовили його вибір.

Як видно з Рис. 2.2, запропонована технологія підготовки майбутніх учителів ІМ характеризується такими основними рисами педагогічної технології як: зумовленість її матеріалів і процесу організації попередньо спрогнозованими результатами; корекція форм, методів, змісту або цілей навчання згідно даних діагностики, що надає їй керованості; поставлені цілі є конкретизованими, а результати підлягають вимірюванню [108; 111; 281:10]. Таким чином, ця модель відображає саме технологію підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Дидактичною основою запровадження цього підходу є **принцип науковості**.

6. Аксіологічний підхід до підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК полягає в тому, що специфіка їх ціннісних орієнтацій не тільки вивчається в моніторинговому дослідженні (див. табл. Е.1.3 і Е.2.3) і береться до уваги в її ході [281:7; 297], але й підлягає цілеспрямованому впливу, результат якого оцінюється на початку, протягом навчання і по його закінченні. Цей підхід узгоджується з **принципами індивідуалізації, гуманізації** тощо.

7. Синергетичний підхід, значення якого полягає у створенні педагогічних умов для підвищення результатів навчальної діяльності, розвитку прагнення студентів до творчості і значно стимулює мотивацію [282]. Сутність синергії визначають формулою: $1+1>2$ [283], що часто розуміється в педагогіці як більша ефективність діяльності кожного учасника навчального процесу у співпраці з іншими, ніж в індивідуальному режимі [282:187; 284]. **Методами**, що сприяють впровадженню цього трактування синергетичного підходу, є *інтерактивні та проблемно-пошукові* [284:9], **форма** – *групова, а принципи* – *колективної взаємодії, співробітництва, індивідуалізації, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, гуманізації* тощо. Це розуміння підходу акумулюється в наступних *положеннях*:

а) процес навчання організується в межах самоосвітньої й самоорганізаційної парадигми, як відкритий нелінійний діалог викладача і студентського колективу, метою якого є спільне вирішення проблемної ситуації в умовах попередньої невизначеності й можливості вибору шляхів і засобів [284:9; 285:8];

б) способи вирішення проблемної ситуації зумовлюються ціннісними орієнтирами та особистісним баченням суб'єктів навчання, які завдяки спільній активності починають функціонувати з однією швидкістю [284:9];

в) роль викладача полягає у створенні студентам умов для самостійного породження ними знань, активної й продуктивної творчості; у тому, щоб “керувати, не керуючи”, а малим резонансним впливом підштовхувати їх до одного з особистих і сприятливих шляхів розвитку; долати їх неорганізовані і спонтанні прагнення, не долаючи особистість самого суб'єкта підготовки [284:9];

г) взаємовідносини викладача і студентів під час підготовки можна схарактеризувати як інтерактивні, як кооперативне співробітництво, в якому обидві сторони активно навчаються одна від одної [284:9; 286:8];

д) зміст та методи педагогічного впливу узгоджуються з провідною діяльністю студентського віку – трудовою.

В педагогіці існує й інше розуміння синергетичного підходу стосовно організації навчального процесу. Воно передбачає задіяння інтегрованої роботи півкуль мозку з урахуванням їх специфічних функцій [282:187]. В методичному плані це означає чергування завдань, які вимагають функціонування кожної з півкуль за наступним алгоритмом:

а) робота *лівої* півкулі (оголошення теми; аналіз відомого й невідомого в наявній ситуації; усвідомлення проблеми; з'ясування своїх мотивів і суб'єктивної корисності її розв'язання тощо);

б) робота *правої* півкулі (створення студентами самостійно чи разом із викладачем малюнка, схеми, графіка тощо як зображення сутності проблеми з метою її цілісного, асоціативного, інтуїтивного усвідомлення);

в) робота *лівої* півкулі (аналіз одержаної інформації, підведення підсумків, прийняття рішення тощо) [282:187-188].

В такому трактуванні синергетичний підхід передбачає впровадження **принципів варіативності навчального матеріалу, наочності, співробітництва, колективної взаємодії** тощо.

Як вже було зазначено, описані підходи зумовлюють і використання у підготовці майбутніх учителів ІМ певних **принципів**:

1. Принцип гуманізації полягає в орієнтації мети, змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів на особистість студента, гармонізацію, “олгоднення” її розвитку [287; 288:34] та творче самовираження [289]. Серед основних *ознак* цього принципу навчання такі: а) позитивне ставлення педагогів до своїх вихованців; б) стимулювання розвитку суб'єктних рис останніх; в) запровадження

діалогічних засад освіти; г) гуманістичний аксіологічний аспект навчання та ін.

2. *Принцип співробітництва* передбачає виконання викладачем *фасилітативної* функції в процесі підготовки майбутніх учителів ІМ. Це означає, що він *допомагає* студентам *самостійно* знаходити відповіді на запитання або засвоювати вміння, навички і способи дії в процесі навчання. Ефективна фасилітація передбачає дотримання викладачем певних умов, серед яких: а) попередня підготовка та планування заняття; б) конструктивна установка на вирішення проблем; в) наявність потрібних навичок і виробленого типу поведінки; г) набір відповідних засобів і методів [290].

Така специфіка організації підготовки дозволяє нейтралізувати деякі недоліки традиційного навчання, при якому рівень досягнень студента обмежений рівнем компетентності викладача, і останній передає учням не лише достовірну, але й часом хибну інформацію. Крім того, самостійний пошук є сильним мотивуючим фактором, що забезпечує більш ефективне засвоєння знайденої інформації та одержаних умінь [290; 291]. Цей принцип дозволяє реалізувати розвиток здібностей, формування інтересів, мотивів; засвоєння способів діяльності, одержання індивідуального досвіду. Для нього характерні інтерактивні й пошукові **методи** навчання (зокрема, метод проектів, кейс-метод, евристичний (частково-пошуковий) тощо). Доцільним є використання *групової* та *індивідуальної* **форм** роботи, в яких відбувається пошук, вибір студентами оптимальних варіантів рішення навчально-пізнавальної проблеми у співробітництві з викладачем.

3. *Принцип колективної взаємодії* є продовженням попереднього дидактичного принципу, але зумовлює співробітництво між студентами. Він визначається В.І. Соболев як такий спосіб організації навчального процесу, де студенти активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись інформацією, значимою для процесу навчання [277]. Поняття “*взаємодія*” характеризує міжособистісні контакти людей в процесі спільної праці, їх взаємні впливи, результатом чого є їх пристосування один до одного, сумісність в розумінні її ситуацій та сенсу [292:34]. Відповідно, *показниками* ефективності запровадження цього принципу є: а) розширення знань, вдосконаленню навичок та умінь кожного студента; б) створення між учасниками спілкування оптимальних взаємодій і формування характерних для колективу взаємовідносини, в яких умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу; в) створення спільного фонду інформації, до якого кожен з учасників-партнерів вкладає свою частку і яким користуються всі разом [277].

Форми, сумісні з цим принципом – *групові*, а **методи** – *інтерактивні* (дискусія, круглий стіл, кейс-метод тощо).

4. **Принцип індивідуалізації** передбачає врахування і цілеспрямований розвиток індивідуально-психологічних особливостей і ресурсів студентів, що відображається у формах і методах їх підготовки [104:3; 293; 294:71]. Зокрема, безпосередньому розвитку підлягають *мотиви* (ті, що позитивно впливають на процес підготовки), *інтереси* (як-от: пізнавальні, до оволодіння новими способами дій тощо), *потенційні здібності*, особистісні *рис*и (наприклад, відповідальність за своє навчання, толерантність до нового досвіду тощо), *вищі когнітивні функції* (мислення, пам'ять, увага тощо), а також *знання, уміння, навички* і *способи діяльності, рівень пізнавальної і практичної самостійності* [294; 295; 296; 297:119]. Організація підготовки за цим принципом сприяє становленню в студентів *індивідуального стилю* навчальної і подальшої педагогічної діяльності при формуванні в учнів іншомовної СДК з опорою на вже існуючий стиль [294; 295:254; 296].

Вимоги до застосування і специфіка принципу полягають в тому, що:

а) враховуються лише індивідуально-типологічні відмінності студентів (здібності, інтереси, локус контролю, рівень навчальних досягнень тощо), згідно яких вони поділяються на ситуативні відносно гомогенні групи, що є технічно посильним завданням для викладача [173:228; 293]. Ці відмінності виявляються шляхом психодіагностичних досліджень, спостереження і обговорення результатів інтроспекції студентів;

б) для студентів кожної групи готуються окремі завдання згідно попередньо встановленої мети індивідуалізації [293];

в) забезпечується зайнятість і посильна розумова напруга всіх студентів [293];

г) індивідуалізоване навчання має оптимально чергуватися з неіндивідуалізованим [294];

д) умовою доцільності впровадження принципу індивідуалізації є вихід на *рівновисокий результат* навчання кожного студента – достатній рівень готовності до формування в учнів іншомовної СДК;

е) перевага надається активним методам навчання [164:308; 294:74].

Цей підхід може впроваджуватись у **формі** та засобами *індивідуальних завдань*, що складаються з урахуванням нахилів, інтересів, потреб і здібностей студентів і виконуються ними самостійно під керівництвом / при консультуванні з викладачем [294; 295:249].

Методами реалізації такої підготовки є: а) складання студентами рефератів з окремих питань іншомовної СДК та її формування в учнів;

б) проекти; в) науково-дослідницькі роботи; г) розробка наочних дидактичних матеріалів; д) підготовка до участі в конкурсах у процесі навчання тощо.

А з іншого – необхідно враховувати й можливості застосування індивідуального підходу до студентів у групових **формах** роботи засобами: а) підготовки альтернативних прийомів і засобів навчальної діяльності студентам “на вибір” з метою урахування їх інтересів, потреб і здібностей, і зокрема, прийомів взаємодопомоги, взаємонавчання [164:308]; б) варіювання рівня складності одного й того ж завдання для різних студентів, наприклад, шляхом зміни ступеня допомоги з боку викладача; в) складання й систематичне заповнення кожним студентом *Портфеля стратегій*, що являє собою “банк” індивідуально ефективних шляхів подолання труднощів у вивченні ІМ, а також *щоденника досягнень*, в який заносяться, зокрема, форми й методи роботи, випробовані студентом за час підготовки; г) складання планів індивідуального розвитку, в яких відзначені вади знань, умінь, навичок, навчальних і комунікативних стратегій студента тощо, виявлені в ході педагогічної діагностики, а також шляхи і строки їх подолання.

5. *Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи* [164:307] / *єдності соціалізації та індивідуалізації* [298], що характеризується такими ознаками:

а) у підготовці майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК мають бути реалізовані як соціальні, колективні, так і індивідуальні **форми, методи** навчання і виховання, що відповідають соціальній, суспільній природі особистості і, водночас, – її біологічній, індивідній природі [298];

б) цей принцип може впроваджуватись шляхом науково обґрунтованого *чергування* колективних і індивідуальних форм та методів навчання [298], а також засобами *врахування індивідуальності* кожного студента у виконанні *групових* завдань [164:307];

в) *оптимальність поєднання* індивідуальних і групових форм і методів навчання зумовлена індивідуальними, віковими, типологічними, психофізіологічними, а з іншого боку, національними, етнічними та іншими особливостями суб'єктів навчання [298] та логікою навчального процесу.

6. *Принцип опори на реальний досвід суб'єктів навчання* означає врахування і *актуалізацію* в процесі підготовки суб'єктного досвіду кожного студента, одержаного за роки попереднього навчання. Найважливішими вихідними надбаннями студента, що складають підґрунтя для розвитку діяльної *готовності*, можна вважати:

а) *досвід застосування певних стратегій і прийомів* до вирішення навчально-комунікативних проблем в оволодінні ІМ, що проявляється

у знаннях і вміннях, та індивідуально розрізняється за частотою використання цих способів діяльності, їх змістом і ефективністю для конкретного студента. Усвідомлення студентом стратегій, що використовувались ним у навчанні, складає фундамент для проведення *інтроспективного аналізу*;

б) *досвід ціннісного ставлення до індивідуальної ефективності тих чи інших стратегій і прийомів як способів усунення труднощів у вивченні ІМ. Такий досвід зумовлює можливість оцінювання студентом загальної ефективності свого індивідуального стилю навчальної діяльності, підбору стратегій, що краще виконують свої функції та, зрештою, його трансформації в більш ефективний [295] (індивідуально-раціональний стиль [189]).*

Корисними для ефективного розвитку ППП майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК можна вважати:

а) *досвід, як нагромадження знань [154:117], значимих у психолого-педагогічній підготовці, а саме: про типологічні особливості школярів різних вікових груп; про типові навчально-комунікативні труднощі оволодіння ІМ; про класифікації здібностей, навчальних і когнітивних стилів; про загальнонавчальний потенціал групової, парної й індивідуальної роботи учнів; про особливості власної особистості; про дидактико-методичні та технологічні засади організації навчального процесу тощо;*

б) *досвід здійснення елементів практичної педагогічної діяльності і, зокрема: проведення аналізу та інтерпретації даних навчального процесу; планування навчального процесу; пояснення комусь способів вирішення труднощів у навчанні; організація і проведення уроків тощо;*

в) *досвід ціннісного ставлення до форм, методів, засобів та інших засад і знарядь педагогічної праці, що дозволяє оцінити їх потенціал та ефективність.*

7. *Принцип свідомості, активності і самостійності суб'єктів навчання як продовження діяльнісно орієнтованого підходу характеризується такими основними ознаками:*

а) *студенти як суб'єкти навчальної діяльності усвідомлюють цілі, завдання, умови, зміст, засоби, етапи, прогнозований результат і його значимість, а також форми, строки, критерії і показники оцінювання результатів своєї підготовки до формування в учнів іншомовної СДК, що має мотивуючий вплив і є передумовою їх активної участі в її організації, здійсненні і оцінці [299];*

б) *в процесі підготовки студентам пояснюється мета і специфіка застосованих до них підходів, принципів, форм і методів навчання, що зумовлює поступове накопичення ними знань, умінь, досвіду*

практичної діяльності та ставлень до неї, значимих для подальшого формування ними в учнів іншомовної СДК;

в) цей принцип передбачає використання певних шляхів активізації навчальної діяльності студентів, серед яких: активні та інтерактивні **методи** навчання; усвідомлення значимості знань і вмінь, що одержуються, їх практичної цінності; вміння адекватно оцінювати свої успіхи та аналізувати невдачі [299];

г) впровадження цього принципу сприяє підвищенню рівня самостійності студентів як суб'єктів підготовки.

З позиції деяких учених цей принцип зумовлює використання колективних **форм** навчання (В.І. Жеребченко, В.Г. Калосрова, 2003) [299], проте видається, що він сумісний і з індивідуальною діяльністю студентів в процесі їх підготовки до формування в учнів іншомовної СДК.

8. *Принцип наочності*, як відомо, втілює ідею задіяння чуттів у навчанні [297:177]. Він знаходить своє місце як у діяльнісній, так і у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Проте основною функцією використання наочності має бути активізація діяльності студентів, їх стимулювання до творчості, а не лише реалізація її засобами, наприклад, пояснювально-ілюстративного **методу** навчання. Доцільним способом подачі такої наочності може бути, на нашу думку, її створення в процесі навчання [173:224]. Наприклад, можна малювати на дошці схеми чи таблиці, що стають результатами групового обговорення теми і по закінченні переносяться студентами в зошити (*візуальна група наочності*). Доцільним є, на нашу думку, і застосування *попередньо підготовленої наочності* для ілюстрації складного теоретичного матеріалу у процесі його подачі традиційними чи нетрадиційними **методами**. Підготовки таких матеріалів вимагає, наприклад, вивчення класифікації стратегій у складі іншомовної СДК або унаочнення технології її формування в учнів. Це дозволяє підвищити міцність засвоєння та швидкість і повноту розуміння студентами цього матеріалу.

Попередньо підготовленою має бути *фонічна група* наочності. Її можна застосовувати, наприклад, як оригінальний спосіб презентації матеріалів *кейс-методу* або для демонстрації невдалої комунікативної взаємодії представників різних культур при оволодінні студентами стратегіями досягнення тощо.

Нам видається можливим і поєднання цього принципу з принципом індивідуалізації навчання, що передбачає розробку окремих наочних матеріалів для різних типологічних груп студентів, об'єднаних за рівнем навчальних досягнень, провідним аналізатором

тощо. Таким чином, принцип наочності співвідносний з такими **формами** організації навчання як *фронтальна і групова*.

9. *Принцип розвивального навчання* характеризується дослідниками як комплекс наступних характерних *ознак*:

а) педагог є організатором самостійної колективно-розподіленої діяльності суб'єктів навчання, основною умовою чого є його вміння організувати самостійну дослідницьку роботу студентів [300:3];

б) орієнтирами для особистісного розвитку педагога є такі: тип *реагування в конфлікті* "співпраця" і "компроміс", розвинені емпатичні тенденції; *цінності-цілі*: творчості, розвитку, цікавої роботи, незалежності, свободи тощо (цінності саморозвитку, творчості і самоактуалізації); *цінності-засоби*: сміливість у відстоюванні власної думки, чуйність (цінності свободи і орієнтації на іншого); *стиль саморозвитку* "активний розвиток"; теоретичне мислення, варіативність і гнучкість мислення як значущі *показники інтелектуальної сфери* педагога; *адекватна самооцінка* професіоналізму педагога [300:12];

в) студенти навчаються в ситуації взаємодії, діалогу з іншими одногрупниками і педагогом [253:3; 300:6];

г) нові дії та способи дій подаються на основі навчальної задачі, проблем [301:92; 302:58], які за своєю складністю знаходяться в зоні найближчого розвитку студентів;

д) набуті в процесі підготовки знання мають вирізнятися системністю, що досягається за рахунок залучення студентів до самостійного використання додаткової / довідкової літератури та формулювання основного матеріалу у формі теоретичних положень [301:92; 302:59-60];

е) метою навчання є формування в його суб'єктів пізнавальної і творчої *самостійності* шляхом розвитку в них організаторських умінь, мотивів діяльності, волевих рис та в умовах врахування їх здібностей і інтересів [303:12];

є) результатами ефективного впровадження цього принципу є формування в суб'єктів навчання інтересу до змісту знань, *прагнення і вміння навчатися*; здатність до діалогічної форми взаємодії, адекватна самооцінка (реалістичний образ "Я"), розвиток теоретичного мислення; становлення системи цінностей особистості, головними цінностями в якій є цінності пізнання та співробітництва [300:2].

Методами організації навчання за розвивальним принципом вважаються *проблемні, проблемно-пошукові, дослідницькі* (зокрема, моделювання навчальних труднощів, створення проблемних ситуацій тощо) та самостійна робота [303:12; 301:92; 302:59]. А **формою**, відповідно, *групова*.

10. *Принцип варіативності навчального матеріалу* є загальноприйнятим у педагогіці дидактичним підґрунтям підвищення ефективності учіння. Його запровадження в процес підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК передбачає використання різних **форм і методів** навчальної діяльності, створення різноманітних навчальних ситуацій, які допомагають всебічно досягнути предмет, що вивчається. Крім того це дозволяє студентам з різними індивідуальними особливостями одержати значний позитивний досвід діяльнісного і психолого-педагогічного характеру, який є необхідною передумовою вироблення ними індивідуально ефективного стилю навчання і відповідної подальшої педагогічної діяльності. Цінність застосування цього принципу визначається також і тим, що це стимулює інтерес студентів до активної участі в навчальному процесі, покращує запам'ятовування і уважність, сприяє формуванню вольових рис і рефлексивних умінь.

11. *Принцип орієнтованості на практичну діяльність* означає налаштування студентів у процесі їх підготовки на умови подальшої педагогічної праці, спрямовної на формування в учнів іншомовної СДК. Його застосування безпосередньо скеровує розвиток у майбутніх учителів *психолого-педагогічної готовності* до цього процесу в єдності її теоретичного, практичного та внутрішньоособистісного компонентів. Проте і діяльнісна підготовка студентів має бути професійно спрямованою. Вказаний принцип зумовлює, на нашу думку, використання **форм і методів** навчання, що моделюють ситуації реальної педагогічної праці і стимулюють студентів до вирішення проблем, закладених в таких завданнях, у колективному, груповому чи індивідуальному режимі. До них належать *рольові ігри, кейс-методику, частково-пошуковий метод* тощо.

12. *Принцип позитивної емоційної забарвленості* [250:10] проявляється в тому, що студенти отримують задоволення як від самого процесу підготовки, так і від своїх навчальних досягнень у його результаті. *Умовами його реалізації* видаються:

а) конструктивну гуманістичну позицію викладача як організатора і фасилітатора навчальної діяльності;

б) створення викладачем ситуацій успіху, які призводять до максимальної реалізації пізнавального і творчого потенціалу студентів у процесі підготовки;

в) врахування інтересів, потреб, індивідуальних особливостей і суб'єктного досвіду студентів у підборі матеріалів, форм і методів навчання;

г) усвідомлення студентами критеріїв, способів і строків оцінювання своїх навчальних досягнень, що сприяє зниженню рівня тривожності;

д) можливість співробітництва студентів і викладача на рівнях: планування, конструювання і контролю індивідуальної ефективності підготовки; виявлення відповідності її змісту, обсягу і якості висунутим критеріям і показникам наступного оцінювання; можливої корекції методів, форм і змісту навчання з метою поліпшення професійно значимих досягнень студентів.

13. *Принцип науковості* є традиційною дидактичною передумовою організації навчання і, відповідно, підґрунтям її теоретичної і практичної цінності. Згідно цього підходу в основу процесу вказаної підготовки було закладено наукові концепції та ідеї, про що йшлося у вступі до цього дослідження.

Наступним компонентом технології підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК є **педагогічні умови** її реалізації (див. Рис. 2.2). Під ними ми розуміємо специфічні психолого-педагогічні фактори, задіяння яких є передумовою успішної реалізації її попередньо визначених цілей. До них належать:

1. *Адекватне педагогічне забезпечення підготовки* (див. Рис. 2.2). Ця умова вирізняється з метою врахування в технології навчання рівня професійності й сумлінності викладача, який проводить підготовку. Саморефлексія викладача за цим фактором означає проведення ним самоконтролю, самооцінки й самокорекції за наступними *показниками*:

а) детальна ознайомленість викладача, що проводить підготовку, з рекомендаціями до проведення спецкурсу; *усвідомлення* діяльнісного, розвивального та виховного *потенціалу* її змісту, форм і методів, значимості цієї підготовки для навчальної й наступної професійної діяльності студентів;

б) *розуміння* специфіки та / або механізмів запровадження в навчальний процес теоретичних *передумов* підготовки (*дидактичних*: підходів і принципів; *психологічних*: типологічних особливостей студентського віку; *труднощів*, що можуть виникнути в процесі навчання тощо);

в) професійне *володіння формами, методами й засобами* проведення навчання, визначеними як адекватні для підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;

г) попереднє *опрацювання змісту* підготовки, визначення й *забезпечення* необхідних *засобів* її реалізації (наприклад, вирахування та розробка потрібної кількості роздаточних дидактичних матеріалів і наочних посібників; забезпечення необхідних ТЗН тощо);

д) попереднє визначення й реалізація шляхів *адаптації* навчальних *матеріалів* до кількісної й типологічної специфіки цільової аудиторії студентів (як планування складу мікрогруп для виконання конкретних вправ; прогнозування методів, що будуть ефективнішими в цій групі або які можна запропонувати на вибір з метою розвитку в студентів бажаних професійно значимих характеристик тощо);

е) *готовність до педагогічної рефлексії*, тобто оцінки ефективності методів, форм і засобів підготовки в конкретній групі, здатність виявити причини її можливої недостатньої ефективності (володіння моніторинговою і психодіагностичними методиками тощо);

є) здатність вжити заходів для підвищення результативності підготовки (варіювання її форм і методів, проектування такого їх співвідношення, що узгоджується з індивідуально-типологічною специфікою групи та програмами індивідуального розвитку її учасників тощо).

2. *Упровадження кредитно-модульної системи* підготовки, що передбачено вимогами чинної вітчизняної освітньо-нормативної бази щодо організації навчання у ВНЗ [304]. Це дало нам підстави для проектування процесу підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК у форматі модульної технології (див. Рис. 2.2). При цьому ми спирались на проаналізовані вище визначення та вимоги до побудови педагогічної технології, а також на розуміння поняття “модульна технологія”, як “контрольованої й коригованої моделі організації та перебігу навчально-виховного процесу проходження навчальних модулів в умовах певного дидактичного циклу, спроектованої на досягнення певної мети” [196:8]. Моделювання навчання в межах кожного модуля теж було проведене за технологічним принципом (див. Рис. 2.2). Передумовою для цього послужили такі трактування *навчального (змістового) модуля* як:

а) зменшеної копії навчально-виховного процесу, його моделі з тими ж самими дидактичними параметрами й вимогами [196:8];

б) системи навчальних елементів навчальної дисципліни, поєднаної за ознакою відповідності певному навчальному об’єктові, та які засвоюються за допомогою відповідних методів навчання [305; 306].

Таким чином, як це видно з Рис. 2.2, зміст навчання розподіляється між двома модулями (Модуль І. Діяльнісної підготовки і Модуль ІІ. Психолого-педагогічної підготовки), кожен з яких побудований у технологічному форматі. Їх послідовне проходження студентами зумовлює реалізацію загальної мети підготовки.

До сказаного слід додати, що організація навчання за модульним принципом передбачає реалізацію наступних *положень*, суттєвих і для

підготовки майбутніх учителів ІМ до формування іншомовної СДК. Серед них такі:

а) *суб'єкт навчальної діяльності повністю чи частково працює в режимі самостійного керування своєю підготовкою в умовах використання індивідуалізованих програм, які формуються за вимогами замовників вищої педагогічної освіти та побажаннями студента [305; 307; 308:8]. При цьому обсяг аудиторної роботи не повинен перевищувати 50%, а орієнтовні обсяги індивідуальної й самостійної – по 25% [306];*

б) *викладач забезпечує мотивування, планування, організацію, координацію, консультування й контроль у процесі учіння, і зокрема, продумує таке чергування навантажень і розрядки, щоб запобігти перевантаженню його суб'єктів [307; 308:6];*

в) *завдання готуються на 2-3 рівнях складності, їх основною відмінністю є проблемність; складність таких завдань визначається зоною оптимального, найближчого розвитку студентів [307] (тобто вони можуть бути виконані з певними труднощами, наприклад, у співпраці з одноклассниками, проконсультувавшись з компетентною особою, використавши додаткову літературу, застосувавши прийоми розумової праці тощо);*

г) *компонентами кожного модуля є: завершений інформаційний блок / банк інформації – цільова програма / план дій – керівництво діяльністю студентів для досягнення дидактичної мети [307; 308:6];*

д) *зміст кожного модуля підлягає дрібному розподілу на закінчені самостійні комплекси (інформаційні блоки) й засвоюється за схемою: сприймання – розуміння – осмислення – запам'ятовування – узагальнення – систематизація [307; 308:6-7; 309:15]. Як вважає Г.В. Мельниченко, найбільш прийнятною формою подання навчального модуля є: точно сформульована навчальна ціль (цілі) – вхідний тест – теоретичний матеріал у вигляді короткого конкретного тексту в супроводі докладного ілюстрованого пояснення – практичні завдання для формування необхідних навичок – вихідний тест – критерії оцінювання – методичні поради для викладача [196:8];*

е) *дидактична мета й завдання до кожного блоку формулюється для суб'єкта навчання у вигляді такого інформаційного пакету як: відомості про обсяг матеріалу, рівень його засвоєння, письмові поради щодо раціонального способу дій, джерела потрібної інформації [308:6];*

ж) *дані про обсяг навчального навантаження студента (усі види навчальної діяльності), типи індивідуальних занять, результати оцінювання (поточний і підсумковий контроль тощо) міститься в його індивідуальному навчальному плані [310];*

з) підсумкова оцінка підготовки вираховуються як середньозважена результатів двох її модулів [306];

и) умовою впровадження модульного навчання є наявність у його суб'єктів, принаймні, початкового рівня розвитку загальнонавчальних умінь [307; 308], а суттєвим наслідком – їх удосконалення, що становить важливу передумову врахування його принципів у процесі підготовки студентів до формування в учнів іншомовної СДК.

Методи й форми, співвідносні з упровадженням модульного навчання, мають сприяти активізації самостійно-творчої пізнавальної діяльності студента [305]. А тому педагоги рекомендують застосовувати *активні, проблемні* [307] й *проблемно-пошукові* [309:14-15] **методи**, та *індивідуальну, парну й групову* [308:8] **форми** навчання.

3. Системне проведення психодіагностики та інших форм зворотнього зв'язку (анкетування, опитування, моніторинг тощо). Ця педагогічна умова відрізняється від форм контролю, метою якого є виявлення наявних (вхідний контроль) чи набутих (проміжний і підсумковий контроль) знань, умінь або навичок студентів. Підставою для її врахування є доцільність попереднього виявлення індивідуально-типологічних особливостей студентів, і зокрема:

а) структури мотиваційної сфери (сформованості потреб, типології мотивів тощо);

б) комплексу домінуючих і недостатньо розвинених здібностей, значимих для одержання та практичного використання вказаної підготовки;

в) специфіки пізнавальних процесів (роботи пам'яті, мислення тощо);

г) особистісних рис, що є важливими для набуття готовності до формування в учнів іншомовної СДК;

д) емоційних станів у процесі підготовки;

е) типових труднощів, характерних для студентів у процесі оволодіння ІМ;

є) сформованих когнітивних стилів, що характеризують навчальну діяльність студента.

Дослідження вказаних особливостей суб'єктів навчання проводиться шляхом застосування психодіагностичних методик (див., напр. [243]), анкет, оцінних шкал та бесід як засіб проектування особистісного розвитку та виявлення зрушень, що відбуваються в процесі підготовки.

Суттєвою є й цінність системного застосування діагностики для виявлення відповідності матеріалів навчального процесу інтересам і потребам студентів, що виявляється в їх задоволеності / незадоволеності підготовкою і впливає на її якість. З метою вирішення

цього питання було укладено анкету (див. Додаток 3.1), формат якої було запозичено у В.О. Калініна [311:245].

Спираючись на розглянуті вище передумови організації процесу підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК та визначений **зміст** навчання, було розроблено **етапи, методи, форми і засоби навчання**, які будуть подані далі і в Додатках цього дослідження.

2. 4. Запровадження формувального експерименту та аналіз його результатів

Третій етап експериментально-дослідницької роботи, формувальний експеримент, було проведено на базі інститутів іноземної філології Житомирського державного університету ім. Івана Франка та Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, а також педагогічного факультету Ізмайльського державного гуманітарного університету.

За логікою дослідження, формувальний експеримент проводився у два етапи. **Перший** (доекспериментальний) **етап** мав на меті вирішення питань, пов'язаних з уточненням змісту й структури теоретичної моделі процесу підготовки; відбором форм, засобів і методів навчання, а також із розробкою матеріалів експериментального навчання студентів. Серед цих питань були такі:

1. Вибір і обґрунтування курсу навчання майбутніх учителів ІМ у ВНЗ, оптимального для проведення їх підготовки до формування в учнів іншомовної СДК.

Спираючись на дані попередньої аналітичної роботи цього дослідження та проведеного констатувального експерименту, було сформульовано такі **рекомендації** до вибору курсу навчання, оптимального для підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК:

1. Технологія підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК має бути запровадженою упродовж років одержання ними освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” (I-IV курси), що дозволить охопити всіх студентів і, таким чином, виконати відповідні нормативні вимоги.

2. Вибір оптимального курсу (у межах I-IV років навчання) зумовлений, у першу чергу, такою об'єктивною передумовою як програма того чи іншого ВНЗ. Тут мається на увазі, що процес підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК доцільно впроваджувати після того, як студенти пройшли максимальний обсяг матеріалів, значимих для розвитку цієї готовності і запланованих програмами дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Це дозволяє скоротити навчальний час, відведений відтак лише на повторення чи узагальнення таких матеріалів, і глибше засвоїти зміст підготовки.

За цим принципом було обрано курс підготовки майбутніх учителів ІМ в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (IV курс) та в Ізмайльському державному гуманітарному університеті (III курс). Засобами вибору курсу послужило *опитування* викладачів кафедр інститутів іноземної філології вказаних ВНЗ. Воно проводилося з опорою на розроблені показники достатнього рівня готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК (див. табл Ж.3.1). Аналіз і узагальнення одержаної інформації й послужило передумовою здійснення вибору оптимального року навчання.

3. Можливості вирішення означеної проблеми виявляються і в застосування *методу* моніторингу (див. Додатки Е.1-Е.2). Як вже зазначалось, він дозволяє визначити стихійно сформовані рівні діяльній і психолого-педагогічній готовності до формування в учнів іншомовної СДК у студентів тих чи інших курсів (наприклад, II-IV). Одержані дані уможливають висновки щодо найбільш підготовленого курсу студентів і обрати його для запровадження технології підготовки. Так, результати проведеного моніторингу були використані для визначення оптимального курсу підготовки майбутніх учителів ІМ інституту іноземної філології Житомирського державного університету ім. Івана Франка. За результатами цього дослідження було також обрано IV курс навчання.

Враховуючи все сказане, можна порекомендувати використання IV курсу навчання як оптимального для підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК.

2. *Уточнення змісту й структури теоретично розробленої моделі підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК за результатами проведеного констатувального й формувального експериментів.*

Для вирішення цього питання було використано дані моніторингового дослідження, проведеного серед 90 четвертокурсників денного і 50 – заочного відділень інституту іноземної філології Житомирського державного університету ім. Івана Франка, а також аналітико-інтерпретаційні матеріали, викладені вище. За цими даними було складено **перелік уточнень** до моделі підготовки, серед яких такі:

1. Переважна більшість понять, що становлять понятійний апарат підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК, оцінюється студентами денного і заочного відділень як недостатньо / малоосвоені. З цього можна зробити висновок про

доцільність запровадження вступної лекції, присвяченої висвітленню усіх відповідних питань.

2. Було доведено, що за роки навчання в закладах середньої, а потім і вищої освіти студенти *денного відділення* напрацьовують значний обсяг стратегій оволодіння ІМ (див. табл. С.2), хоча ці знання не завжди усвідомлюються ними. Спираючись на це, видається доцільним удосконалювати ці знання шляхом актуалізації, розширення й систематизації відповідної інформації на практичних заняттях. Водночас, зі студентами *заочного відділення* деякі матеріали потрібно цілеспрямовано засвоювати.

3. Як виявилось, студенти недостатньо володіють інформацією про свої домінуючі / периферійні здібності та когнітивні стилі. Дещо краще, але також недостатньо, вони усвідомлюють свій провідний аналізатор і структуру мотиваційної сфери. Ці аутопсихологічні знання потрібні для керування студентами розвитком своєї ДГ, крім того їх ознайомлення з процесом і засобами відповідних досліджень є корисним для подальшої організації ними подібних досліджень у професійній діяльності. А тому до початку практичних занять спецкурсу зі студентами мають бути проведені відповідні дослідження з подальшою інтерпретацією ними одержаних даних.

4. Зважаючи на те, що студенти ІV курсу *денного відділення* загалом досить високо оцінюють свою здатність вирішувати проблеми в оволодінні ІМ шляхом використання для цього навчально-комунікативних стратегій, було вирішено інтегрувати до змісту блоків Модуля І ще й матеріали, що стосуються специфіки розвитку досвіду використання стратегій в учнів різних вікових категорій (Модуль ІІ). Таким чином, вивчаючи матеріали кожного блоку Модуля І, студенти повинні не тільки поглиблювати свій “діяльнісний” досвід у вивченні ІМ, але й учитись екстраполювати його на процес викладання ІМ у класах різних вікових груп з урахуванням усіх необхідних наукових засад (підходів, принципів, форм, методів і засобів навчання, контролю та дослідження тощо), а також типових індивідуальних і вікових особливостей учнів. За такого розподілу матеріалів зміст Модуля ІІ буде цілком присвячений формуванню в студентів ППГ: поглибленню, систематизації та узагальненню їх знань про технологію навчання школярів іншомовної СДК, про теоретичні засади його планування, проектування й організації, а також становленню відповідних психолого-педагогічних умінь.

Водночас, на *заочному відділенні* слід запроваджувати навчальну технологію у єдності її двох Модулів, як це було запропоновано у Рис. 2.2. Подібне рішення можна приймати і на

денному відділенню, коли однією з цілей навчання є цілеспрямований розвиток ДГ майбутніх учителів ІМ.

5. Як показало проведене дослідження, теоретичний матеріал, що лежить в основі ППГ до формування в учнів іншомовної СДК, недостатньо знайомий значній частині четвертокурсників (див. табл. С.4). З цього можна зробити висновок про доцільність включення до курсу підготовки ще одного лекційного заняття з метою повідомлення, упорядкування й узагальнення відповідної інформації. У випадку розподілу змісту спецкурсу на два модулі це заняття є вступним до Модуля ІІ.

6. Нарешті, потреби, мотиви й інтереси, визначені як значимі для становлення в майбутніх учителів ІМ готовності до розвитку в учнів іншомовної СДК і недостатньо виражені в них (див. Додатки С.3 і С.6), було вирішено стимулювати відповідними *методами* на лекційних і практичних заняттях.

3. Складання рекомендацій щодо вибору, поєднання й чергування форм, методів і засобів навчання у відповідності з цілями кожного етапу підготовки.

Для вивчення й вирішення цього питання було використано теоретико-аналітичні матеріали, розглянуті у попередніх підрозділах цього дослідження. І зокрема, ті з них, що були присвячені зумовленості форм і методів навчання визначеними цілями, змістом і дидактичними засадами підготовки. У цьому дослідженні було використано класифікацію методів навчання, розроблену Ю.К. Бабанським [312]. Відповідно до неї методи навчання розподіляються на три групи за компонентами процесу навчання у взаємозв'язку викладання й учіння. Серед них: а) організація і здійснення процесу навчання; б) стимулювання і мотивація процесу навчання; в) контроль і самоконтроль. За цією класифікацією можна визначити методи підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК, упровадження яких видається нам доцільним у межах її етапів.

Перший **орієнтувально-актуалізуючий** етап підготовки передбачає проведення мотиваційних, контролюючих, інформаційно-ознайомлювальних і дослідницьких заходів. Згідно його цілей і завдань можна запропонувати використання наступних **методів навчання**:

І Методи стимулювання й мотивації процесу навчання.

Методи цієї групи розподіляються Ю.К. Бабанським на 2 підгрупи: на *методи стимулювання обов'язку й відповідальності* та *методи стимулювання інтересу до навчання*. Відповідно до цієї класифікації можна запропонувати низку методів, використання яких видається доцільним (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

**Методи стимулювання й мотивації першого етапу
підготовки студентів до формування в учнів іншомовної СДК**

Етап навча ння	№ п/п	Методи стимулювання обов'язку і відповідальності	Методи стимулювання інтересу до навчання
Орієн тувал ьно-а ктуал ізуюч ий етап навча ння	1.	Ознайомлення студентів з нормативними документами середньої освіти щодо необхідності формування в учнів іншомовної СДК	Створення ситуацій пізнавальної новизни засобами постановки проблемних запитань до початку лекційного викладу матеріалу
	2.	Ознайомлення студентів з результатами досліджень щодо відсутності стихійного розвитку готовності вчителів до формування СДК (див. табл. 2.3)	Створення ситуацій зацікавленості, пропонуючи студентам здогадуватись про значення нових понять з опорою на наявні знання
	3.	Ознайомлення студентів із критеріями оцінювання їх навчальних досягнень, а також методами, засобами і строками запланованого контролю	Сприяння пошуковій студентами особистісних смислів у засвоєнні матеріалів курсу підготовки

До матеріалів табл. 2.4 можна додати деякі коментарі.

1. Проведення підготовки студентів до формування в учнів іншомовної СДК зумовлене чинними освітньо-нормативними вимогами середньої школи, що мають задовільнятись учителями ІМ. А тому на початку курсу навчання студенти мають ознайомитись з відповідними документами і усвідомити значимість матеріалів, що підлягають засвоєнню. До таких документів, в першу чергу, належить Державний стандарт основної і старшої школи.

2. Ознайомлення студентів з критеріями оцінювання їх навчальних досягнень передбачає пояснення їм того, що вони мають оволодіти знаннями і вміннями формувати в учнів іншомовну СДК, а методи, засоби і форми контролю викладені у табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

**Методи, терміни й засоби проведення контрольно-оцінних заходів у
процесі підготовки майбутніх учителів до формування іншомовної
СДК**

№	Мета	Терміни	Методи / засоби	Примітки
----------	-------------	----------------	------------------------	-----------------

/ п	контрольно-оцін ного заходу	проведен- ня	проведення	
1.	Проведення само-оцінки студентами рівня стихійно сформованої готовності до формування в учнів іншомовної СДК	До початку (чи на початку) курсу підготовки	Метод моніторингу / оцінні шкали № 1, 2, 3, 4, 5, 6 (див. Додаток Е. 1-11).	Проводиться письмово, аудиторно на індивідуальних бланках
2.	Проведення вхідного контролю і самоконтролю знань, умінь і навичок студентів	Наприкінці першого лекційного заняття курсу підготовки	Письмовий контроль / 4 варіанти контрольних завдань (див. Додаток И.)	Проводиться письмово, аудиторно на індивідуальних бланках
3.	Проведення поточного і проміжного контролю і самоконтролю знань, умінь і навичок студентів	На кожному практичному занятті	Усний, письмовий і практичний контроль, самоконтроль і взаємоконтроль / контрольні запитання, проблемні завдання і ситуації тощо.	Проводиться аудиторно й позааудиторно залежно від мети заходу.
4.	Проведення вхідного контролю і самоконтролю знань, умінь і навичок студентів	На останньому занятті курсу підготовки	Письмовий контроль / 4 варіанти контрольних завдань (див. Додаток И)	Проводиться письмово, аудиторно на індивідуальних бланках

Підсумкова само-оцінка студентами рівня готовності до формування в учнів іншомовної СДК за результатами курсу	Н а останньому у занятті к у р с у підготовки	Метод моніторингу / оцінні шкали № 1, 2, 3, 4, 5, 6 (див. Додаток Е. 1-11).	Проводиться письмово, аудиторно на індивідуальн их бланках
---	---	--	--

3. Для створення ситуацій зацікавленості та пізнавальної новизни на цьому етапі навчання можна запропонувати проблемні запитання типу: *“Як на вашу думку, чому люди погано навчаються? Що їм перешкоджає?”* або *“Чи можна навчити людину гарно вчитися? Що для цього потрібно зробити?”* або *“З якими труднощами навчального характеру ви стикалися за роки вивчення іноземної мови?”* і т. д.. Робота може бути організована, наприклад, у форматі мозкового штурму з фіксуванням і подальшим розширенням відповідей.

Одержані дані матимуть також і практичну цінність. Адже відповіді, наприклад, на перше запитання (*“недостатність знань, умінь”, “брак здібностей”, “відсутність бажання вчитись”* тощо) можна далі використовувати, щоб розкрити компетентнісну структуру іншомовної СДК.

4. Серед термінів, про значення яких студентам можна запропонувати здогадатися для створення ситуацій зацікавленості, можна використати, наприклад, поняття *“когнітивна стратегія”*. Адже слово *“когнітивний”* має бути знайомим студентам, а про значення слова *“стратегія”* у педагогічному сенсі вони можуть спробувати здогадатись.

5. Для сприяння пошуку студентами особистісних смислів у засвоєнні матеріалів курсу підготовки перед ними можна поставити запитання типу: *“Чого ви особисто розраховуєте навчитись за час вивчення курсу підготовки? На які питання ви сподіваєтесь одержати відповіді?”* Ці запитання студенти можуть навіть фіксувати письмово з метою відповіді на них у кінці спецкурсу.

Описана мотиваційна частина цього етапу підготовки проводиться *методами розповіді* (метою якої є ознайомлення студентів з нормативними документами) та *бесіди*, про що йтиметься далі.

II Методи контролю й самоконтролю (див. Таблицю 2.5).

Методи письмового контролю.

На цьому етапі проводиться *вхідний контроль* сформованості знань і вмінь студентів з метою подальшого порівняння цих даних з результатами вихідного контролю, який буде запроваджено по

закінченні курсу. Засобом проведення цих обох контрольних заходів є оцінні шкали № 1-6 (див. Додатки Е.1-Е.2), а також контрольні завдання, розроблені в чотирьох варіантах за 100-бальною системою оцінювання (див. Додаток І). Проте, зважаючи на більшу інформативність даних, одержаних внаслідок застосування методу моніторинга, вони є основним матеріалом для оцінки ефективності розробленої технології навчання.

ІІІ Методи організації і здійснення підготовки (див. табл. 2.6).

1. *За джерелом передачі і сприймання інформації.* Ця група представлена такими словесними методами як:

а) *розповідь*, яка забезпечує можливості для поінформування студентів про нормативні вимоги, що стосуються доцільності їх підготовки, цілі й завдання курсу тощо;

б) *бесіда*, яка може починатись на кожному з двох лекційних занять як вступна і трансформуватись в коротку евристичну [313:137]. В першій викладач вирішує організаційні питання, а у другій – налаштовує студентів на подальше сприймання матеріалу чи стимулює їх розумову активність;

в) основний виклад теоретичного блоку курсу підготовки реалізується *лекційним методом* з можливими елементами *евристичної бесіди*.

Доцільним є застосування на цьому етапі навчання й *наочних методів*. Специфіка предмета й етапу підготовки зумовлює використання *ілюстративного методу* навчання (зокрема, візуальної наочності) для пояснення складних теоретичних матеріалів як, наприклад, структура стратегічної компетенції. Такі схеми можуть створюватись викладачем і у співробітництві зі студентами.

2. За логікою передачі і сприймання інформації.

На цьому етапі навчання можуть використовуватись як індуктивні та аналітичні, так і дедуктивні й синтетичні методи підготовки. Їх використання зумовлюється логікою викладу викладачем матеріалів курсу. До їх прикладів належать такі:

а) *індуктивні*: визначення студентами поняття “стратегія оволодіння іноземною мовою” після викладу матеріалів про її різновиди;

б) *дедуктивні*: повідомлення студентам факту про значимість використання стратегій для підвищення якості навчання / полегшення його процесу – з подальшим заохоченням їх проілюструвати цей факт на матеріалах кожної групи стратегій;

Таблиця 2.6.

**Методи організації і здійснення навчального процесу на
першому етапі підготовки студентів до формування в учнів
іншомовної СДК**

		Класифікація методів навчання за ступенем самостійності мислення студентів при засвоєнні знань			
Класифікація методів навчання за джерелом передачі і сприймання інформації.		Репродуктивні	Частково-пошукові	Пошукові	Дослідницькі
	р о з п о ві д ь	Ведення студентами записів у конспектах щодо нормативних вимог до формування в учнів іншомовної СДК.	Пошук студентами інформації в розда-них ксерокопійх нормативних документів з подальшим комен-тарем викладача.	-	-
	б е сі д а	Використання запитань на перевірку розуміння студентами матеріалу або незакінчених речень, які студенти мають завершити, задіюючи для цього щойно прослухану інформацію.	Постановка перед студентами проблемних запитань з подальшим використанням генерованої інформації як складової змісту лекції.	-	-
	л е к ц ія	Ведення студентами щоденника досягнень / глосарія термінів, використання стратегій запам'ятовування.	Ілюстрування студентами змісту лекції власними прикладами.	-	-

в) *аналітичні*: спроба студентів самостійно визначити значення окремих понять курсу, користуючись для цього аналізом термінів у його назві;

г) *синтетичні*: ознайомлення студентів з вимогами декількох нормативних документів, що стосуються формування в учнів іншомовної СДК, та їх спроба сформулювати значення цього поняття.

3. *За ступенем самостійності мислення студентів при засвоєнні знань* (див. табл. 2.6).

До них на першому етапі підготовки належать *репродуктивні*, метою використання яких є сприяння оволодінню студентами

понятійним апаратом курсу підготовки, що означає необхідність запам'ятати і відтворити низку назв і визначень. А також *частково-пошукові* з метою активізації навчальної діяльності студентів. Як видно з табл. 2.6, специфіка першого етапу навчання не сприяє використанню методів з більшим ступенем самостійності мислення студентів (і зокрема, пошукових і дослідницьких).

Матеріали табл. 2.6 можна прокоментувати наступним чином:

а) репродуктивне використання студентами *стратегій запам'ятовування* означає, що викладач у своїй лекції описує ці методи, а потім заохочує студентів використовувати їх для запам'ятовування лекційних матеріалів (див., наприклад, Додаток В.1);

б) метод *використання незакінчених речень* задіюється з метою додаткового проговорювання студентами матеріалів курсу та для покращення їх запам'ятовування. Для цього можна використовувати такий формат речень: *"Ця група стратегій називається, як ми щойно з'ясували ... (відповідь)"* або *"Як ми вже знаємо, поняття "компенсаторна компетенція" означає ... (відповідь 1-2 студентів)"*. Подібним чином можна ставити студентам і запитання;

в) ведення студентами *щоденника досягнень*. Та його частина, що заповнюється на першому етапі підготовки, являє собою впорядкований конспект, уривок якого наведений у Додатку У. Використання цього методу вимагає роздачі кожному студенту відповідного бланку, який заповнюється у ході лекції під диктовку викладача. На наступних етапах до цього щоденника може вноситись і інформація про випробувані студентом форми й методи розвитку в учнів і іншомовної СДК і ми називатимемо його Портфелем стратегій.

Модифікацією цього метода на першому етапі є складання студентами *гlossарія термінів*, зміст якого попередньо регламентується викладачем. Проте, порівнюючи ці два варіанти, видається доцільним надавати перевагу першому, оскільки він носить ознаки самозвіту ("*щоденник досягнень*") і символізує для студента одержання навчальних успіхів, тоді як другий формат має нейтральну забарвленість. Користь від застосування будь-якого з варіантів цього методу полягає в наявності у кожного студента визначень усіх ключових понять у їх правильному трактуванні;

г) що стосується вказаних *частково-пошукових методів* навчання, то серед них можна запропонувати використання проблемних запитань. Наприклад, до проблеми структури іншомовної СДК можна підійти шляхом застосування прийому мозкового штурму до запитання: *"Які труднощі можуть виникати в суб'єкта вивчення іноземної мови у процесі навчання?"* Відповіді на це запитання кладуться в основу створення класифікації груп стратегій іншомовної СДК;

д) до інших методів вказаної групи може відноситись, зокрема, завдання *проілюструвати* ту чи іншу групу стратегій власними *прикладми* або зробити умовисновок щодо доцільності запровадження тих чи інших груп стратегій для школярів певної вікової категорії. Одержана інформація фіксується студентами і обговорюється на подальших практичних заняттях.

4. *За ступенем керування навчальною діяльністю.* На даному етапі підготовки навчальна робота проводиться переважно під керівництвом викладача за виключенням контрольного завдання та психодіагностичних досліджень, які проводяться студентами *самостійно* у письмовому форматі.

Описані методи, і засоби підготовки було дещо *уточнено в ході формувального експерименту*. Як виявилось, студентам важко одночасно записувати запропонований обсяг теоретичного матеріалу в конспекти / щоденники досягнень і, наприклад, відповідати на запитання викладача чи ілюструвати його виклад власними прикладами. Вирішенням цієї проблеми послужило включення до змісту лекції коротких проблемно-пошукових ситуацій. Приклад такої ситуації наведено в Додатку Ф.1. Ці ситуації сприймалися студентами з гумором, апелювали до їх життєвого досвіду і вони охоче брали участь у коротких спонтанних рольових іграх, мета яких полягала у вирішенні відповідних проблем, викладених у ситуаціях. Запропоновані рішення записувались студентами у конспекти як приклади до лекційних матеріалів, після чого вся інформація про явище узагальнювалась.

Метою другого **пошуково-рецептивного** етапу підготовки є формування в майбутніх учителів ІМ відповідного діяльнісного і психолого-педагогічного досвіду, що складає основу їх готовності до розвитку в учнів іншомовної СДК. Поставлена мета зумовлює й вибір методів навчання.

I Методи стимулювання й мотивації процесу навчання (див. табл. 2.7).

До матеріалів табл. 2.7 додамо лише деякі коментарі. Під методом складання *Портфеля стратегій студентів* ми розуміємо створення кожним студентом каталогу стратегій, що були випробувані і вважаються студентом ефективними. Його складання можна проводити із задіянням елементів інтерактивного навчання, про що йтиметься далі.

II Методи організації і здійснення процесу навчання (див. табл. 2.8).

На нашу думку, активізації діяльності студента і розвитку його особистості у процесі підготовки сприяє така організація навчання, при якій практична робота студентів над кожною темою курсу починається не з рецепції готових матеріалів, а з вирішення тих чи інших проблемних завдань. Тобто перевага в навчальному процесі віддається активним методам підготовки, що, однак, не виключає й застосування репродуктивних.

Таблиця 2.7

**Методи стимулювання й мотивації другого етапу
підготовки студентів до формування в учнів іншомовної СДК**

Етап навчання	№ п/п	Методи стимулювання обов'язку і відповідальності	Методи стимулювання інтересу до навчання
Пошуково-рецептивний етап підготовки	1.	Пояснення студентам взаємозв'язку успішності людини в навчанні з кількістю, якістю й доцільністю використовуваних нею стратегій для вирішення проблемних навчальних ситуацій.	Використання фрагментів домашніх завдань з предметних циклів, які студенти мають виконати в найближчому майбутньому чи які були важкими в недавньому минулому
	2.	Пояснення студентам залежності ефективності їх подальшої професійно-педагогічної діяльності від умінь їх учнів учитись, тобто від достатності обсягу й адекватності використовуваних стратегій поставленим перед ними навчальним завданням.	Використання навчального досвіду студентів (і особливо стратегій) у формуванні спільного групового фонду (Портфеля стратегій), врахування елементів конкуренції між студентами щодо створення й випробування стратегій
	3.	Пояснення студентам, що засвоєння ними матеріалів курсу підготовки дасть їм можливість принести значну користь своїм майбутнім учням (на що четвертокурсники орієнтовані – див. п. 2 першої колонки, табл. С.6)	Зацікавлення студентів можливістю вирішувати навчальні завдання, що були їм раніше непосильними (наприклад, запам'ятати вірш у значно коротший термін).

а) *репродуктивні*, метою яких є формування здатності студентів успішно відтворити навчальний матеріал (див, наприклад, Додаток Ф.2.).

Традиційна організації навчального процесу у межах репродуктивних методів проводиться за такою схемою: *I рівень* – первинне накопичення інформації, *II рівень* – репродуктивна діяльність, *III рівень* – корективна діяльність і *IV рівень* – застосування засвоєної інформації в нових умовах [239:82; 260:14-19].

Таблиця 2.8.

Методи організації і здійснення навчального процесу на другому етапі підготовки студентів до формування в учнів іншомовної СДК

		Класифікація методів навчання за ступенем самостійності мислення студентів при засвоєнні знань		
Репродуктивні методи навчання		1. Репродуктивні		
		Укладання студентами Портфеля стратегій і Каталогу стратегій учнів за матеріалами, запропонованими викладачем на лекційних і практичних заняттях.		
		Застосування студентами стратегій запам'ятовування, запропонованих викладачем для ефективного відтворення матеріалу.		
		Традиційна організація навчання від презентування матеріалу до організації вправлення на етапі практики.		
Класифікація методів навчання за співучастю студентів у виконанні завдань	Активні	2. Частково-пошукові	3. Пошукові	4. Дослідницькі
		Складання Каталогу стратегій учня згідно основних вікових категорій за матеріалами лекцій та літературою з вікової психології	Завдання на самостійний пошуковий шлях вирішення навчальних проблем	Дослідження під час шкільної практики закономірностей використання учнями певної вікової категорії стратегій певної групи
	Складання студентами Портфеля стратегій та Каталогу стратегій учня	Реферати за матеріалами курсу		
	Інтерактивні	Використання фрагментів навчальних завдань з якими дійсно зтикалися студенти	Кейс-метод, матеріали якого готуються студентами	-
		Кейс-метод, матеріали якого готуються викладачем		
		Моделювання навчальних труднощів		
		Проведення елементів урока		
		Проведення дискусій		
Метод "Педрада"				

Отже, організація навчання на пошуково-рецептивному етапі підготовки передбачає застосування таких **методів** як:

Ілюстрацією репродуктивного навчання, що може бути використаним у процесі підготовки, є, наприклад, така:

- презентація викладачем попередньо заготовлених стратегій навчання для вирішення тих чи інших проблемних ситуацій;
- вправлення студентів у використанні цих стратегій та оцінка їх індивідуальної ефективності;
- перевірка викладачем правильності розуміння й виконання студентами запропонованої послідовності дій;
- випробування стратегій для вирішення інших подібних проблем;
- обговорення в групі одержаного досвіду й узагальнення даних;
- контроль і оцінка викладачем навчальних досягнень студентів.

Прикладом таких методів є складання студентами *Каталогу стратегій учнів*, що розподіляються, відповідно, за віковими особливостями школярів початкової, основної та старшої школи. Цей каталог складається за матеріалами курсу підготовки і слугуватиме пам'яткою для студента щодо формування в учнів іншомовної СДК в подальшій професійній роботі. В свою чергу, організація більш самостійного укладання студентами такого каталогу відноситься до *активних або інтерактивних* методів навчання.

б) *частково-пошукові* методи підготовки спрямовані на організацію роботи студентів над вирішенням окремих проблемних завдань під керівництвом викладача (див., наприклад, Додаток Ф.3). До таких методів відноситься, наприклад, складання студентами *Портфеля* (портфоліо) *стратегій*. Його можна охарактеризувати як каталог способів навчання, що були випробувані студентом до початку курсу підготовки чи в її ході й визнані як ефективні. Для цього студентам пропонується в кінці зошита залишити 8 вільних сторінок і на кожній зверху написати назву однієї групи стратегій (наприклад, "Стратегії запам'ятовування" або "Когнітивні стратегії" тощо). Вивчаючи матеріали по кожній групі стратегій, студенти мають послідовно вписувати до кожної сторінки короткі записи, що символізують для них ті чи інші варіації стратегій. Для зацікавлення студентів вести Портфель, можна на першому практичному занятті розподілити їх на 2-3 групи і оголосити конкурс на найбільшу кількість стратегій, запропоновану групою. При цьому груповий фонд стратегій складається зі змісту Портфелів кожного студента групи. Група-переможець на останньому практичному занятті має бути заохочена додатковими балами. Підрахунок кількості стратегій в кожній групі може здійснюватись лідерами груп-суперниць. А

відсутність у котрогось із студентів Портфеля стратегій може каратися додатковим стягненням балів тощо.

Цей метод можна віднести до *репродуктивних* за умови, що студенти записують лише ті стратегії, які вони взнали за час навчання. В цій модифікації групова робота виключається.

До інших *частково-пошукових* методів належать і *методи ситуатійного навчання*. Метою їх застосування є формування у студентів початкового позитивного досвіду у вирішенні проблемних ситуацій, з якими вони могли зустрічатись у навчанні чи які можуть виникнути в процесі формування в учнів іншомовної СДК. Ці методи диференціюються за ступенем формалізованості в оформленні матеріалів і за залученням реального досвіду студентів. До їх різновидів належить:

- *використання проблемних навчальних ситуацій з реальної практики студентів*. Для застосування цього метода група студентів розділяється на дві чи більше підгруп, кожна з яких має подати викладачу напередодні запланованого практичного заняття опис проблемної ситуації, *пов'язаної з його темою*. Ця ситуація повинна ґрунтуватись на реальних подіях і нести в собі невирішену проблему для більшості студентів підгрупи. Наприклад, при вивченні теми “когнітивні стратегії” можна розглядати ситуації, що виникли через нездатність студентів зрозуміти складний теоретичний матеріал чи засвоїти певні навички й уміння. На занятті кожна підгрупа намагається вирішити проблемне завдання іншої, а викладач виконує фасилітативну функцію, тобто у випадку неспроможності студентів вирішити проблему пропонує свої варіанти навчально-комунікативних стратегій на вибір;

- *кейс-метод* дещо подібний до попереднього методу. Проте він відрізняється тим, що на даному етапі його навчальні матеріали готує викладач і в них можуть відображатися не тільки реальні, але й вигадані події;

- *моделювання навчальних труднощів* студентів. Цей метод реалізується засобами спонтанної *рольової гри*, яка передбачає практичне вирішення студентами передбаченої викладачем проблемної навчальної ситуації;

- іншим прикладом спонтанної рольової гри є *метод “Педрара”*, який, фактично, є переспівом методу “*круглий стіл*”, але адаптованого до матеріалів курсу. Студенти розподіляються на 3 групи: студенти *першої* – грають ролі педагогів, що зібралися для конструктивного обговорення шляхів вирішення тих чи інших навчальних труднощів учнів певного класу (вони мають запропонувати доцільну навчальну стратегію, а також форми, методи й засоби її

запровадження); студенти *другої* – відіграють роль учнів цього класу, які мають дати оцінку рішення педагогів у форматі “стратегія спрацює / не спрацює”; нарешті, студенти *третьої* групи мають дати оцінку рішення педагогів як батьки цих учнів у форматі “використання стратегії учнями – це раціонально / нераціонально”. За рішенням другої й третьої груп студентів перша група отримує оцінки викладача за якість розв’язання проблемної ситуації;

- проведення студентами фрагментів уроку з метою формування досвіду практичного вирішення попередньо заданої проблемної ситуації формування в учнів іншомовної СДК тощо;

- дискусія, організація якої може бути проведена на матеріалах описаної викладачем проблеми чи ситуації з попереднім визначенням дискусійних позицій груп-антагоністів. Метою роботи кожної групи є знаходження аргументів на захист своєї позиції. Цілями ж застосування методу – активізація навчальної роботи студентів і глибше засвоєння ними матеріалів курсу. Проблемою для організації дискусії може бути, наприклад, така: “Чи варто навчати учнів початкової школи компенсаторних стратегій?” Одна з груп матиме довести свою позицію, що – “так”, а друга – “ні”;

в) *пошукові*, що передбачають самостійне активне чи інтерактивне, аудиторне чи позааудиторне вирішення студентами проблемних завдань, цілі й засоби яких попередньо визначаються викладачем. До них можна віднести:

- кейс-метод, за умови, що його матеріали готуються самими студентами;

- реферати з питань курсу підготовки, наприклад, щодо вікових особливостей учнів кожної вікової категорії тощо.

г) *дослідницькі*, до яких належать: науково-дослідницькі роботи (проекти). Якщо курс підготовки запроваджується незадовго до шкільної практики четвертокурсників, останні можуть вивчати типові стратегії тієї чи іншої групи, які застосовуються школярами різних вікових категорій, досліджувати їх продуктивність, встановлювати закономірності взаємозв’язку специфіки типових стратегій учня і його успіхів у навчанні тощо.

III Методи контролю й самоконтролю.

Вибір цих методів залежить від об’єкту й мети контролю. Якщо цим об’єктом є сформованість у студентів *теоретичної готовності* до формування в учнів іншомовної СДК, то його методами можуть бути такі, як:

а) *письмова контрольна робота* формату: “Наведіть приклади стратегій, що характеризують (...) їх групу” або “Оберіть варіації стратегій, які доцільно формувати в учнів (...) вікової категорії” або

“Оберіть методи, засоби й форми роботи, доцільні для формування в учнів (...) групи стратегій на (...) етапі навчання” тощо;

б) *усне фронтальне опитування* засобами застосування контрольних запитань;

в) *усне індивідуальне опитування* декількох (2-3) студентів по черзі “на доповнення”. Тут мається на увазі, що перед одним студентом з обраної мікрогрупи ставиться проблемне завдання. Викладач прослуховує його відповідь і просить всю групу оцінити її повноту і правильність. В разі виявленої групою чи викладачем недосконалості відповіді, наступному студенту пропонується доповнити чи уточнити відповідь і т. д.. Якщо відповідь знову оцінюється як неповна, то студент із групи, який виявив цю недосконалість, доповнює її. Остаточний контроль правильності і повноти відповіді залишається за викладачем. Проте у виконанні таких завдань проявляється і *взаємоконтроль* студентами своїх навчальних досягнень;

г) *самоконтроль* рівня своїх знань. Студентам періодично (раз на декілька занять) пропонується складати список питань, які вони засвоїли недостатньо. У спеціально відведений для цього аудиторний час (з розрахунку 10-15 хвилин) декілька студентів по черзі зачитують їх, а група намагається дати відповідь. Наступного разу така можливість надається іншим студентам і т. д.

Для контролю й оцінювання *практичної готовності* студентів до формування в учнів іншомовної СДК застосовуються й *методи практичного контролю*, серед яких:

а) *підготовка* студентами *елементів уроку* з формування в учнів різного віку тих чи інших груп стратегій з подальшим оцінюванням викладачем і студентською групою;

б) *індивідуальна робота з картками*. Студентам роздаються відмінні картки, на яких написано: ім'я школяра, його вік (або клас), провідний аналізатор та, можливо, інша інформація про його індивідуальні особливості, а також навчальне завдання, що виявилось для школяра занадто важким, тоді як більшість його однокласників змогли його виконати.

Розглянуті вище методи навчання запроваджуються згідно оперативних цілей занять, з урахуванням доцільності їх варіювання, а також з огляду на необхідність чергування активних / інтерактивних, активних / репродуктивних методів за принципом поступового підвищення складності завдань і зменшення керованості роботи з боку викладача.

Нарешті, на третьому **рефлексивно-кумулятивному** етапі підготовки здійснюється оцінка / самооцінка набутого рівня готовності майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК.

Проводиться узагальнення знань і досвіду, одержаних у процесі курсу підготовки. До його *завдань* належать:

1. Усвідомлення студентами механізмів, що зумовлюють ефективність тих чи інших стратегій навчання для особистостей різних індивідуально-типологічних груп. Виявлення кожним студентом причин індивідуальної неефективності й відмова від таких способів дій, що перешкоджають досягненню ними успіхів у навчально-комунікативній діяльності. Перенос набутих знань, вмінь та навичок в нові умови діяльності, що сприяє їх поглибленню й закріпленню. Самооцінка студентами рівня одержаної підготовки та виявлення його відповідності їх очікуванням. З'ясування причин виникнення та шляхів поліпшення незадовільних результатів (у разі їх наявності).

2. Усвідомлення студентами специфіки взаємозалежності вікових особливостей людини і стратегій, які вона може використовувати. Усвідомлення дидактичних засад, що скеровують навчальний процес під час формування в учнів СДК. Узагальнення знань і досвіду щодо методів, форм і засобів розвитку в учнів іншомовної СДК.

Завдання й цілі рефлексивно-кумулятивного етапу реалізуються переважно в *самостійній* роботі студентів, яка додається як домашнє завдання до кожного з практичних занять, та у підсумковому занятті. Специфіка цього етапу підготовки зумовлює мінімальне використання *методів стимулювання й мотивації*, а також *організації* навчального процесу. Проте серед останніх методів нам видається доцільним проведення зі студентами заключної *бесіди*, в якій проводиться уточнення окремих незрозумілих питань курсу та остаточне узагальнення його матеріалів. Що стосується *методів і засобів контролю* навчальних досягнень студентів, то вони викладені у табл. 2.5.

4. Розробка тексту й необхідних роздаткових матеріалів спецкурсу.

Зважаючи на викладені вище уточнення до теоретичної моделі процесу підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК та обрані методи, форми і засоби її реалізації, було розроблено матеріали технології навчання, що дозволило перейти до наступного етапу дослідницької роботи.

Метою проведення **другого** (експериментального) **етапу** формуального експерименту була перевірка ефективності розробленої технології підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Як вже було зазначено, експеримент було проведено на базі інститутів іноземної філології Житомирського державного університету ім. Івана Франка та Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, а

також педагогічного факультету Ізмайльського державного гуманітарного університету. До цього експерименту було залучено загалом 187 майбутніх учителів ІМ, серед яких – 50 третьокурсників та 137 четвертокурсників.

Згідно з метою експерименту до нього було висунуто такі завдання:

а) визначення контрольних та експериментальних груп студентів;

б) проведення вхідного контролю серед студентів кожної групи та аналіз одержаних результатів;

в) запровадження розробленого спецкурсу в експериментальних групах студентів та його окремих матеріалів у контрольних групах;

г) проведення вихідного контролю навчальних досягнень студентів експериментальних і контрольних груп по закінченні курсу підготовки, аналіз та інтерпретація одержаних результатів;

д) перевірка достовірності результатів експерименту методами математичної статистики.

Відповідно до *першого* завдання формувального експерименту, було складено **експериментальні групи**, до яких увійшло 95 студентів (23 студенти III курсу і 72 студенти IV курсу), та **контрольні групи**, що налічували 92 особи (27 студентів III курсу та 65 студентів IV курсу) (див. табл. М1).

Згідно з *другим* завданням, у всіх групах було проведено доекспериментальний контрольний зріз. Як вже було зазначено, в ЖДУ ім. Івана Франка даними цього зрізу вважались результати проведеного моніторингу (див. табл. 2.9). А в ІДГУ та НПУ ім. М.П. Драгоманова контроль здійснювався засобами контрольних завдань (див. Додаток І.1-І.4).

Після проведення курсу підготовки студентів було здійснено повторний контроль рівня їх готовності до формування в учнів іншомовної СДК ідентичними засобами. За результатами доекспериментального й післяекспериментального зрізів, проведених у ЖДУ ім. Івана Франка, було складено табл. 2.9. Для вирахування наведених у ній даних, було проаналізовано результати проведеного моніторингу і розраховано відносні частоти рівня готовності кожного студента за кожною оцінною шкалою. З цих даних було розраховано середньозважені окремо для контрольних і експериментальних груп (див. 3-я і 4-а колонка табл. 2.9). Після цього за даними середньозважених відносних частот 6-ти шкал було вираховано середньозважені показники загального рівня готовності студентів до формування в учнів іншомовної СДК в експериментальних і контрольних групах (див. останній рядок 3-ї та 4-ї колонки табл. 2.9).

Зрушення, що відбулися в експериментальних і в контрольних групах в результаті проведеного експерименту, унаочнено на Рис. 2.3.

Таблиця 2.9

Порівняння даних доекспериментального і післяекспериментального зрізів готовності студентів IV курсу ЖДУ ім І. Франка до формування в учнів іншомовної СДК

№ п/ п	Компоненти готовності до формування в учнів іншомовної СДК	Середньозважені відносних частот			
		До експерименту		Після експерименту	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Теоретичний блок діяльнісної готовності	0,6	0,59	0,93	0,65
2	Практичний блок діяльнісної готовності	0,78	0,8	0,94	0,82
3	Внутрішньоос. блок діяльнісної готовності	0,71	0,72	0,91	0,75
4	Теоретичний блок психол.-пед. готовності	0,66	0,64	0,89	0,68
5	Практичний блок психол.-пед. готовності	0,58	0,61	0,88	0,63
6	Внутрішньоос. блок психол.-пед. готовності	0,71	0,71	0,9	0,74
Середньозважені показники:		0,67	0,68	0,91	0,71

Як видно з Рис. 2.3, всі показники самооцінки студентами експериментальної групи своєї готовності до формування в учнів іншомовної СДК знаходяться в зоні достатнього рівня. Водночас, жоден з показників готовності контрольної групи не є достатнім. Це підтверджує доцільність підготовки майбутніх учителів ІМ шляхом запровадження розробленої технології навчання.

Проте, враховуючи той факт, що дані моніторингу, викладені в табл. 2.9, були одержані внаслідок самооцінки студентами рівнів своєї готовності, їх достовірність і надійність не перевірялась методами математичної статистики. До результатів моніторингу було застосовано якісний аналіз даних – експертні оцінки 6 викладачів інституту іноземної філології ЖДУ ім. Івана Франка. Одержані оцінки показали позитивну здатність оцінних шкал вимірювати рівні готовності майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної СДК.

*Рис. 2.3. Результати проведення формувального експерименту,
одержані в ході моніторингу*

Примітки:

<i>ЕГ – експериментальні групи</i>	<i>КГ – контрольні групи</i>
<i>ТДГ – теоретична діяльнісна готовність</i>	<i>ТППГ – теор. психолого-пед. готовність</i>
<i>ПДГ – практична діяльнісна готовність</i>	<i>ПППГ – практ. психол.-пед. готовність</i>
<i>ВДГ – внутрішньоособистісна діяльнісна готовність</i>	<i>ВППГ – внутрішньоособистісна психолого-педагогічна готовність</i>

З іншого боку, здатність розроблених оцінних шкал виміряти рівні відповідної готовності четвертокурсників (в нашому випадку – інституту іноземної філології ЖДУ ім. Івана Франка) була перевірена шляхом порівняння результатів їх застосування з результатами виконання студентами 4-го курсу (інституту іноземної філології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова) *контрольних завдань*. Можливість такого порівняння зумовлювалась *гомогенністю вибірки*, до якої належать студенти двох ВНЗ, і яка виявляється в тому, що:

1. Досліджувані з обох ВНЗ є четвертокурсниками інститутів іноземної філології (педагогічних спеціальностей).

2. Навчання в цих ВНЗ організовується згідно вимог стандартизованих освітньо-нормативних документів, що стосуються вищої мовної педагогічної освіти в Україні.

3. На момент II-го семестру навчання на IV курсі інституту іноземної філології “доекспериментальні” знання і вміння студентів, які можна оцінити як значимі для їх підготовки до формування в учнів іншомовної СДК, є приблизно однаковими. Ця інформація була одержана внаслідок опитування викладачів кафедр інституту іноземної філології НПУ ім. М.П. Драгоманова та ЖДУ ім. Івана Франка. Основою для опитування послужили дані табл. Ж.3.1 (див. Додаток Ж).

Для аналізу й обробки результатів контрольних зрізів, проведених серед студентів НПУ ім. М.П. Драгоманова та ІДГУ, було використано рекомендації щодо оцінювання контрольних даних,

складені й наведені в Додатку І.5. Процедура оцінювання передбачала:

1. Прочитання відповідей студента на всі запитання 1-го контрольного завдання.

2. Оцінювання ступеня правильності й повноти відповідей (за їх наявністю).

3. Порівняння оцінок з матеріалами Додатка І.5.

4. Виставлення балів за кожну відповідь.

5. Сумування балів за всі відповіді 1-го завдання і перехід до наступного.

Результати двох зрізів у кожній контрольній та експериментальній групі розраховувались за формулою (2.3) [314] і впорядковувались (як у табл. 2.10).

$$K = \frac{p \Sigma Ia}{n \cdot Io} \cdot 100\%, \quad (2.3)$$

де К – коефіцієнт засвоєння навчальної інформації; Іо – число можливих балів за виконання завдання; n – загальна кількість студентів; Іа – число набраних балів одним студентом.

Як видно з табл. 2.10, у її першу колонку внесено номери контрольних завдань, яких було 7 (див. Додаток І). У другій колонці відзначено кількість студентів групи, у третій – максимальне число балів, які можна набрати за відповідь на запитання, помножене на кількість студентів.

Таблиця 2.10.

**Приклад інтерпретації результатів контрольних зрізів
формульовального експерименту за формулою (2.3)**

№ зав-дання	n	n • Іо	pΣ Іа (~)		К % (~)	
			Вхідний контроль	Вихідний контроль	Вхідний контроль	Вихідний контроль
1	23	644	230	529	35,7 %	82,1 %
2	23	92	37	81	40,2 %	88 %
3	23	437	151	315	34,6 %	72,1 %
4	23	437	149	321	34,1 %	73,5 %
5	23	437	158	348	36,2 %	79,6 %
6	23	46	24	38	52,2 %	82,6 %
7	23	207	92	150	44,4 %	72,5 %
Середньозважені коефіцієнта К %					39,6 %	78,6 %

В четвертій колонці наведено суму балів, набраних студентами групи за виконання завдання у ході передекспериментального зрізу. У п'ятій – розраховано цей показник за даними післяекспериментального зрізу. Нарешті, в двох останніх колонках наведено показники коефіцієнта засвоєння студентами знань, виявлені у двох відповідних зрізах і розраховані за формулою (2.3).

В останньому рядку табл. 2.10 подано середньозважені (середні числа) цього коефіцієнта, розраховані з показників кожного завдання.

За результатами розрахунків коефіцієнтів засвоєння знань у кожній контрольній та експериментальній групі студентів було складено табл. 2.11.

Таблиця 2.11

**Результати формувального експерименту, одержані
внаслідок виконання студентами контрольних завдань**

Назва ВНЗ	n студентів у групах		$\overline{n \cdot Io}$	$\overline{\Sigma Ia (\sim)}$		$\overline{K (\sim)}$	
				Вхідний контроль	Вихідний контроль	В х і д н и й контроль	Вихідний контроль
1	2		3	4	5	6	7
НПУ ім. М.П. Дра-гома нова	КГ	23	328,6	127,8	146,2	0,39	0,45
	ЕГ	24	342,9	135,8	269,5	0,4	0,79
ІДГУ	КГ	27	385,7	147,7	167,8	0,38	0,44
	ЕГ	23	328,6	121,9	255,7	0,37	0,78

Примітки:

$\overline{n \cdot Io}$ – середньозважені $n \cdot Io$ за виконання студентами групи всіх завдань;

$\overline{\Sigma Ia}$ – середньозважені ΣIa виконання групою 7-ми контрольних завдань;

\overline{K} – середньозважені відносних частот коефіцієнтів засвоєння знань.

Як видно з табл. 2.11, показники результатів післяекспериментального зрізу в експериментальних групах становлять ~ 0,78 і 0,79, що становить верхню межу достатнього рівня навчальних досягнень студентів. В контрольних ці показники, відповідно, ~ 0,45 і 0,44. Різниця складає в обох випадках ~ 0,34.

За одержаними результатами можна зробити висновок про ефективність розробленої технології підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК.

Порівнюючи дані постекспериментального моніторинга (IV курс ЖДУ ім. Івана Франка) і підсумкової контрольної роботи (III курс ІДГУ

і IV курс НПУ ім. М.П. Драгоманова), можна зробити деякі висновки щодо виміральної специфіки кожного оцінного засобу.

Рис. 2.4 Результати проведення підсумкової контрольної роботи в експериментальних і контрольних групах

Таблиця 2.12

Контрольно-оцінна специфіка контрольних завдань для виявлення рівнів готовності студентів до формування в учнів іншомовної СДК

№ завдання	Компонент готовності, що перевіряється:			
	діяльнісна готовність		психолого-педагогічна готовність	
	теор. компонент	практ. компонент	теор. компонент	практ. компонент
1	З а с в о є н н я поня-тійного апарату	-	-	-
2	В о л о д і н н я ауто-психологічними знаннями	-	Знання про себе як про педагога	-
3	Знання способів вивчення ІМ	Володіння й д о с в і д викорис-тан ня стратегій	З н а н н я особливостей ві ко во го р о з в и т к у уч н і в , методичні знання	Навчально-практ ичні уміння
4	“Те ж”	“Те ж”	“Те ж”	“Те ж”
5	“Те ж”	“Те ж”	“Те ж”	“Те ж”

6	-	-	Науково-досл., психологічні, технологічні знання	Г н о с т и ч н і , конструктивно-п роектувальні й організаторські уміння
---	---	---	---	---

Продовження табл. 2.12

7	-	-	Дидактичні й методичні знання	Конструктивно-проектувальні і навчально-практичні уміння
---	---	---	-------------------------------	--

Описані оцінні шкали № 1-6 (див. Додаток Е) показують результати *самооцінки* студентами рівнів своєї готовності до формування в учнів іншомовної СДК (див. табл. 2.9), яка виявляється, як правило, дещо завищеною. На це вказує порівняння цих результатів з підсумками контрольних робіт (див. табл. 2.11). Проте така неадекватність самооцінки студентів компенсується встановленим високим цензом для кожного рівня готовності, що дозволяє більш вірогідно оцінювати результати моніторинга. Застосування оцінних шкал № 3 і 6 (навідміну від контрольних завдань) дозволяє скласти уявлення про специфіку мотиваційної сфери студента, діагностувати її недоліки та виявити динаміку розвитку при повторному їх використанні.

Контрольні ж завдання (див. Додаток И) за своїм форматом призначені переважно для виявлення теоретичної готовності студентів до формування в учнів іншомовної СДК, хоча вони *опосередковано* виявляють і практичну (див. табл. 2.12).

Проте, звичайно, у використанні контрольних завдань виявляється більша об'єктивність показників сформованості в майбутніх учителів готовності до розвитку в учнів іншомовної СДК.

Висновки до другого розділу

Проведена експериментально-дослідницька робота дозволила зробити такі висновки:

1. Обізнаність учителів іноземних мов середньоосвітніх закладів із питаннями, що стосуються поняття “стратегічна компетенція” є недостатньою, про що свідчать результати проведеного анкетування (56,3% вчителів не впевнені у її значенні, а 12,5% не розуміють цього поняття).

2. Як виявило анкетування, учителі іноземної мови вважають, що в їхній самоосвітній діяльності та в навчальній діяльності їх учнів найбільш значимими є стратегії, потрібні для вирішення проблем, пов'язаних з необхідністю планувати й організовувати свою діяльність (метакогнітивні), а також здійснювати іншомовну комунікативну взаємодію в умовах негативного емоційного стану (соціально-афективні). Найменш значимими ними вважаються афективні стратегії, що сприяють виробленню позитивного ставлення до процесу самовдосконалення в іноземній мові та власної успішності.

Середня оцінка вчителями значимості іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції становить 0,77.

3. Рівень психолого-педагогічної готовності вчителів іноземної мови до формування в учнів стратегічної компетенції виявився недостатнім, оскільки лише 7% опитаних змогли навести приклади відповідних форм чи методів навчання. Проведення моніторингових досліджень вказало на початковий рівень сформованості в них теоретичного блоку психолого-педагогічної готовності та середній рівень практичної і внутрішньоособистісної.

4. Було з'ясовано, що підготовка студентів до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції має проводитись із урахуванням низки дидактичних засад (підходів і принципів), що визначають доцільні педагогічні умови, етапи, форми й методи здійснення навчального процесу. Серед цих педагогічних умов – адекватне педагогічне забезпечення підготовки, впровадження кредитно-модульної технології навчання та системне проведення психодіагностичних досліджень. Етапами підготовки є: орієнтувально-актуалізуючий, пошуково-рецептивний і рефлексивно-кумулятивний.

5. Як показало дослідження, запровадження навчальної технології підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції доцільно здійснювати на IV курсі, що дозволяє повніше врахувати міжпредметні зв'язки та інші чинники, які зумовлюють спрощення розробленої навчальної технології.

6. Здатність розроблених оцінних шкал виявляти рівні готовності майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції схарактеризована експертами як позитивна.

7. Ефективність розробленої технології підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції доведена засобами контрольних завдань / методами математичної статистики.

Матеріали другого розділу було висвітлено в таких публікаціях: [315; 316; 317].

ВИСНОВКИ

У монографії наведено теоретичне узагальнення і розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції. Основні положення праці акумулюються в таких висновках:

1. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць, а також освітньо-нормативної документації виявив існуючий дуалізм у трактуванні поняття “стратегічна компетенція”, основні напрями розуміння якої можна охарактеризувати як “компенсаторний” і “діяльнісний”. Було встановлено, що вимоги чинної нормативної бази середньої освіти зорієнтовані на друге розуміння. Виявилось також, що у чинній нормативній базі вищої мовної педагогічної освіти не передбачено підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК, що створює суттєву перешкоду на шляху реалізації середньоосвітніх вимог.

Науково-педагогічні розвідки вітчизняних і зарубіжних вчених, проведені останніми роками, окреслили шляхи вирішення окремих теоретичних і практичних питань підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до розвитку в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції. Проте недостатньо розробленими залишаються зміст і структура іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції суб'єкта вивчення іноземної мови, готовності вчителя іноземної мови до її формування в учнів середнього закладу освіти; не визначені критерії, показники й рівні оцінювання означеної готовності; не розроблено технології підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції та низка інших споріднених проблем.

2. Проведені теоретико-аналітичні дослідження дозволили визначити стратегічну (діяліснсу) компетенцію як здатність суб'єкта вивчення іноземної мови самостійно і правильно формулювати та ефективно вирішувати навчально-комунікативні проблеми, що виникають у нього в процесі її вивчення, усвідомлюються як труднощі у виконанні того чи іншого навчально-комунікативного завдання та можуть бути подолані шляхом застосування певного раціонального способу або способів дій (прийомів і стратегій), внаслідок чого спостерігається його особистісний розвиток (який закладався в навчальному завданні). Було з'ясовано, що стратегічна (діялісна) компетенція належить до загальнопредметних в компетентнісній ієрархії вітчизняної освіти, оскільки підлягає формуванню у циклі мовних дисциплін. Її структура являє собою інтегративне поєднання: навчальної, стратегічної (компенсаторної) і соціальної компетенцій, кожна з яких реалізується у групі чи групах стратегій вивчення

іноземної мови. Стратегія у складі іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції характеризується як цілеспрямована лінія поведінки суб'єкта вивчення іноземної мови, зорієнтована на самостійне, раціональне та індивідуально ефективне вирішення ним тієї чи іншої навчально-комунікативної проблеми. Вона містить два основних компоненти: орієнтовну основу дій та самі дії для реалізації поставленої мети. Напрямок розгортання стратегії коригується суб'єктом учіння відповідно до змін, що відбуваються з проблемною ситуацією. Стратегії іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції розподіляються на: прямі (стратегії запам'ятовування, когнітивні, компенсаторні та стратегії досягнення) й непрямі (метакогнітивні, соціальні, афективні та соціально-афективні) залежно від міри залучення до них мови, що вивчається.

3. Було розроблено структуру іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції учня, яка містить: мотиваційно-аксіологічний (мотиви, потреби, інтереси й установки), когнітивно-операційний (знання, вміння, навички і досвід), стратегічний (прийоми і стратегії) та особистісний блоки (вікові особливості, здібності, когнітивні й навчальний стиль).

4. Готовність майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції було сформульовано як цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, центральним ядром якого є освоєні цінності вчительської професії, яке ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних якостях. Було визначено, що вона складається з двох основних компонентів: діяльнісного і психолого-педагогічного. Діяльнісна готовність розуміється як володіння студентом іншомовною стратегічною (діяльнісною) компетенцією на рівні, достатньому для формування її в учнів середньої школи. А психолого-педагогічна – як здатність ефективно спланувати, організувати, оцінити і проконтролювати процес комплексного оволодіння школярами усіх вікових груп іншомовною стратегічною (діяльнісною) компетенцією. Для систематизації й формалізації складових діяльнісної і психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції їх було умовно розподілено на 3 компоненти: теоретичний, практичний і внутрішньоособистісний. До складу теоретичного компоненту діяльнісної готовності майбутнього вчителя було внесено: володіння понятійним апаратом іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції, систематизованими знаннями про способи ефективного виконання навчально-комунікативних завдань у вивченні ІМ та аутопсихологічними уявленнями, до

практичного – вміння та навички, необхідні для застосування прийомів і стратегій; досвід навчання й спілкування, а також вироблені когнітивні й навчальні стилі, а внутрішньоособистісний – розглядався як поєднання ціннісних орієнтацій: мотивів, потреб, інтересів і установок, а також особистісних особливостей студентів: їх якостей і здібностей.

Психолого-педагогічна готовність же реалізується в наявності у майбутнього вчителя: психологічних знань: про вікові, індивідуальні, групові та інші особливості учнів; дидактичних знань: про теоретичні засади формування стратегічної (діяльнісної) компетенції; методичних знань: а саме – методів, прийомів, форм та засобів навчання; технологічних знань: технології формування стратегічної (діяльнісної) компетенції і науково-дослідницьких знань: методів психодіагностики й моніторингу (тобто теоретичної готовності); гностичних, конструктивно-проектувальних, навчально-практичних, організаторських, виховних і розвивальних умінь (вони складають його практичну готовність); професійно значимих ціннісних орієнтацій та особистісних якостей (тобто внутрішньоособистісної готовності). Було обґрунтовано показники (теоретичний, практичний і внутрішньоособистісний), критерії оцінювання та рівні готовності майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції. Основним критерієм було обрано сформованість у майбутнього вчителя практичного компоненту психолого-педагогічної готовності; а рівнями готовності – початковий (орієнтувальний), середній (пошуково-рецептивний) і достатній (адаптивний). Для оцінювання рівня готовності майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції було розроблено шкали, оцінна здатність яких була підтверджена методом експертних оцінок.

5. Спираючись на розроблені концептуальні засади було складено теоретичну модель та технологію підготовки студентів до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції. Було обґрунтовано дидактичні засади (підходи і принципи), які визначають доцільні педагогічні умови, етапи, форми й методи здійснення навчального процесу. Серед цих педагогічних умов – адекватне педагогічне забезпечення підготовки, впровадження кредитно-модульної технології навчання та системне проведення психодіагностичних досліджень. Етапами підготовки було визначено: орієнтувально-актуалізуючий, пошуково-рецептивний і рефлексивно-кумулятивний. У ході експериментальної роботи було виявлено, що: рівень теоретичної і практичної готовності працюючих учителів ІМ до формування в учнів іншомовної стратегічної

(діяльнісної) компетенції є недостатнім, що вказує на відсутність її стихійного розвитку у післядипломній самоосвіті та на необхідність цілеспрямованої підготовки студентів до реалізації цієї освітньо-нормативної вимоги. Ефективність розробленої технології підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції було доведено засобами контрольних завдань / методами математичної статистики. За одержаними розрахунками коефіцієнт засвоєння студентами знань складає в середньому 78,5%, що доводить ефективність розробленої технології навчання.

Враховуючи результати проведеного дослідження, було підготовлено рекомендації щодо вибору оптимальних форм і методів підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції. Експериментальна робота дала можливість визначити і механізми вибору року навчання у кожному окремому ВЗН, оптимального для запровадження курсу підготовки студентів до формування іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції в учнів середньої школи (моніторингове дослідження).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. European Commission Directorate-General for Education and Culture. Implementation of "Education and training 2010". Work programme. Working group B : "Key Competences". Key competences for lifelong learning. [Електронний ресурс] : A European reference framework. November 2004. – Режим доступу : http://72.14.221.104/search?q=cache:E_TSYLOB9AJ:europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf+Key+competemces&hl=uk&gl=ua&ct=clnk&cd=1. – Назва з титул. екрану.
2. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Електронний ресурс] / Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 23 апреля 2002. – Режим доступу до журн. : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Н. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
4. Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності з російської мови у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Л. Я. Бірюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – № 19. – С. 58–62.
5. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). / [сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин]. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
6. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
7. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учня / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
8. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. – СПб. : Норинт, 1998. – 1535 с.
9. Новый тлумачний словник української мови. В 4-х томах. / [уклад. В. Яременко, О. Сліпунко]. – К. : Аконті, 1999. – Т. 2. – 910 с.
10. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования / [науч. ред. А. А. Пинский]. – М. : ООО "Мир книги", 2001. – 119 с.

12. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
13. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [наук. ред. О. В. Овчарук]. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
14. Бахмат Н. В. Формування фахової компетентності майбутнього інженера-педагога / Н. В. Бахмат. – Режим доступу : http://socium.sitcity.ru/ltext_1704204515.shtml?p_ident=ltext_1704204515_p_2204223551
15. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыты философско-методического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
16. Шишов С. Е. Школа : мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
17. Гуріна Т. М. Формування інформаційної компетентності в процесі фахової підготовки вчителя іноземної мови / Т. М. Гуріна. – Режим доступу : http://www.ksu.ks.ua/Downloads/it_conf/2/Gurin.doc.
18. Hymes D. On communicative competence / D. Hymes. – Harmondsworth : Penguin, In *Pride and Holmes* (eds.), 1972. – P. 269–293.
19. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – Vol. 1. – P. 1–47.
20. Li-sheng X.U. Strategic competence for intercultural communication / X.U. Li-sheng // *Journal of Zhejiang University. Science*. – 2000. – Vol.1, № 4. – P. 476–480.
21. Petzold R. What Are These "Modern Methods"? / R. Petzold. – Режим доступу : <http://center.fio.ru/metod/resources/filippovma/2003/english/03/clt/clt.htm>.
22. Сафина Л. Контроль уровня владения иностранным языком в зарубежной методике / Л. Сафина. – Режим доступу : <http://www.mapryal.org/vestnik/vestnik42/debut.shtml>.
23. Краснощекова Г. А. Формирование стратегической компетенции у студентов неязыковых вузов / Г. А. Краснощекова. – Режим доступу : <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=167>.
24. Александров В. Г. Информационное обогащение личности на основе реализации Оксфордской концепции изучения языка / В. Г. Александров, Г. Н. Александров. – Режим доступу : <http://www.bitpro.ru/ito/2002/II/2/II-2-184.html>.

25. Гаун О. Ф. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках немецкого языка / О. Ф. Гаун. – Режим доступа : <http://72.14.221.104/search?q=cache:hx3xvklOd8oJ:old.teacher.org.ru/document/565/1203+%D0%93%D0%B0%D1%83%D0%BD+%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5+%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BC%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B9&hl=uk&ct=clnk&cd=1&gl=ua>.

26. Проект национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта основного общего образования Красноярского края по английскому языку [Электронный ресурс] / В. А. Кононова, О. Б. Потехина, И. Б. Рюмина, Т. В. Федосеева. – Режим доступа : <http://enisey-nrk.narod.ru/in-3k1.html>. – Назва з титул. екрану.

27. Невирко Л. И. Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка / Л. И. Невирко. – Режим доступа : http://ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razvitiye/p9_f002.doc.

28. Федосова Т. В. Некоторые аспекты социолингвистической компетенции для изучающих английский язык / Т. В. Федосова. – Режим доступа : http://hghltd.yandex.com/yandbtm?url=http%3A//www.biysk.asu.ru/jurnal/n8-9_2001/metodika/fedosova.doc&text=%F1%F2%F0%E0%F2%E5%E3%E8%F7%E5%F1%EA%E0%FF+%EA%EE%EC%EF%E5%F2%E5%ED%F6%E8%FF&reqtext=%28%F1%F2%F0%E0%F2%E5%E3%E8%F7%E5%F1%EA%E0%FF%3A%3A45848+%26+%EA%EE%EC%EF%E5%F2%E5%ED%F6%E8%FF%3A%3A153400%29//6&dsn=131&d=2789824&is=1.

29. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Компетенции и критерии оценки [Электронный ресурс] : RELOD (Russian and English Languages Open Doors). – Режим доступа : http://www.relod.ru/teachers/teachers_english/clauses/competent/. – Назва з титул. екрану.

30. Mariani L. Developing Strategic Competence : towards Autonomy in Oral Interaction [Электронный ресурс] / L. Mariani // Perspectives (Journal of TESOL-Italy). – 1994. – Vol. XX, № 1. – Режим доступа : <http://www.learningpaths.org/papers/papercommunication.htm>. – Назва з титул. екрану.

31. Стратегическая компетенция // Словарь методических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gramota.ru/dic/search.php?word=%D1%F2%F0%E0%F2%E5>

<http://enisey-nrk.narod.ru/in-3k1.html>.

32. Teaching Goals and Methods Goal : Communicative Competence // Сайт : The National Capital Language Resource Center, Washington, DC. – 2003-2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nclrc.org/essentials/goalsmethods/goal.htm>.

33. Сметанникова Н. Н. Значение чтения для решения задач образования (о роли и месте преподавателя в средней и высшей школе) / Н. Н. Сметанникова. – Режим доступа : <http://www.rusreadorg.ru/issues/smetannikova/2.htm>.

34. Фрицлер А. А. К вопросу об инновационных технологиях обучения иностранным языкам / А. А. Фрицлер, Е. К. Прохорец, А. К. Майер. – Режим доступа : <http://aeer.cctpu.edu.ru/winn/magazine/m2/st18.pdf>.

35. Онегина Н. Формирование коммуникативной и межкультурной компетенции у студентов 1-го курса / Н. Онегина. – Режим доступа : <http://hghltd.yandex.com/yandbtm?url=http%3A//www.utmn.ru/frgf/No16/text16.htm&text=%F1%F2%F0%E0%F2%E5%E3%E8%F7%E5%F1%EA%E0%FF+%EA%EE%EC%EF%E5%F2%E5%ED%F6%E8%FF&reqtext=%28%F1%F2%F0%E0%F2%E5%E3%E8%F7%E5%F1%EA%E0%FF%3A%3A45848+%26+%EA%EE%EC%EF%E5%F2%E5%ED%F6%E8%FF%3A%3A153400%29//6&dsn=165&d=929954>.

36. Anisimova A. Strategic competence in the context of cultural awareness / A. Anisimova. – Режим доступа : <http://www.tesolgreece.com/nl/74/7407.html>.

37. Громыко Ю. В. О создании тренинговых центров корпорации для развития управленческих компетенций / Ю. В. Громыко. – Режим доступа : http://hghltd.yandex.com/yandbtm?url=http%3A//www.icci.ru/study/12/gromyko_1.doc&text=%F1%F2%F0%E0%F2%E5%E3%E8%F7%E5%F1%EA%E0%FF+%EA%EE%EC%EF%E5%F2%E5%ED%F6%E8%FF&reqtext=%28%F1%F2%F0%E0%F2%E5%E3%E8%F7%E5%F1%EA%E0%FF%3A%3A45848+%26+%EA%EE%EC%EF%E5%F2%E5%ED%F6%E8%FF%3A%3A153400%29//6&dsn=120&d=1256085&isu=1.

38. Strategic competence [Электронный ресурс] // The National Academic Press. – Washington, D.C., 2001. – Режим доступа : <http://www.nap.edu/books/0309069955/html/124.html>. – Назва з титул. екрану.

39. Козак С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / С. В. Козак. -- Одеса. - 2001. - 24 с.

40. Рейпольська О. Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.08 "Дошкільна педагогіка" / О. Д. Рейпольська. - 2004. - 21 с.

41. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / Ю. П. Федоренко. - Луцьк. - 2005. - 22 с.

42. Ягеніч Л. В. Формування у молодших школярів стратегічної компетенції в процесі навчання аудіювання англійською мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання" / Л. В. Ягеніч. - К., 2007. - 21 с.

43. Сухарева Т. Н. Формирование коммуникативных стратегий словоупотребления у студентов неязыкового вуза (на материале английского языка) [Электронный ресурс] : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)" / Т. Н. Сухарева. - М. РГБ. - 2002. (Из фондов Российской государственной библиотеки). - Режим доступа : <http://diss.rsl.ru/diss/03/0641/030641015.pdf>.

44. Павлова Л. П. Исследование влияния игровой деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза (на материале иностранного языка) [Электронный ресурс] : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)" / Л. П. Павлова. - Ставрополь. - 2004. (Из фондов Российской государственной библиотеки). - Режим доступа : http://209.85.135.104/search?q=cache:VeDhXDPec7kJ:orel3.rsl.ru/dissert/pavlova_1_p/EBD_503A_PavlovaLP.pdf+%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B0%D1%8F+%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F&hl=uk&ct=clnk&cd=25&gl=ua.

45. Компенсаторная компетенция. (Базовый уровень. Категория : Иностранный язык) // Сайт : Открытый колледж : стандарты образования. - Режим доступа : <http://www.college.ru/modules.php?name=Teacher¶m=viewlink&cid=138>. - Назва з титул. екрану.

46. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. - М., 2004. - 221 с.

47. *Архипова Г. С.* Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля) [Электронный ресурс] : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)" / Г. С. Архипова. – Чита, 2006. – Режим доступа : <http://www.zabspu.ru/science/files/0016.doc>.
48. *Canale M.* From communicative competence to communicative language pedagogy // J. C. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* London : Longman. – 1983. – P. 2-27.
49. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Книга вчителя іноземної мови : довідково-метод. видання / упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 50–60.
50. *Топалова В. М.* Формування соціокультурної компетенції студентів технічного вузу (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти". – К., 1998. – 17 с.
51. *Спирин Ю.* «Un sac plein de voyages...?» (Предисловие к пособию по разговорному французскому языку) / Ю. Спирин, Л. Виноградова. – Режим доступа : <http://bennot.narod.ru/rus/livres/sacplein.html>.
52. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. / [наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
53. *Родигіна І. В.* Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів / І. В. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 1. – С. 34–36.
54. *Усачева О. В.* Деятельностные задания в аспекте компетентностного подхода. – Режим доступу : http://festival.1september.ru/2004_2005/index.php?numb_artic=211477.
55. Формування творчих педагогічних вмінь як складової професійної компетентності майбутнього вчителя фізики / І. С. Войтович, Ю. М. Галатюк, В. О. Мислінчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 215–218.
56. *Калінін В. О.* Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки / В. О. Калінін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 154–156.
57. Методичні рекомендації МОН України щодо викладання іноземних мов у 2005-2006 н.р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.kristti.kiev.ua/kabinet/inoz/inoz.htm>. – Заголовок з титул. екрану.

58. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання (12-річна школа). Російська мова, 5 клас. – К., 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/education/average/new_pr/nm/5.doc.

59. Эстонская программа обучения на основе языкового погружения (раннее языковое погружение) [Електронний ресурс] / [под ред. Т. Лукаса]. – 2003. – Режим доступу : http://209.85.135.104/search?q=cache:sFJ7HyKWnM4J:www.kke.ee/index_bin.php%3Faction%3DREF%26fname%3D326_6ppekava-yldosasisse_juhatus_ru.doc+%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B0. – Заголовок з титул. екрану.

60. Государственная программа обучения для основной школы и гимназии (утв. ст. 116 Постановления № 56 Правительства Республики Эстония от 25 января 2002 г.). – Таллинн : “Рийги театая”, 2002. – 278 с.

61. Голошумова Г. С. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в условиях сельской школы / Г. С. Голошумова. – Режим доступу : <http://sipk.unpo.ru/html/konferencii.files/10.htm>.

62. Митина Л. М. Учитель на рубеже веков : психологические проблемы / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3-4. – С. 5-19.

63. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (12-річна школа) друга іноземна мова (французька), 5 клас [Електронний ресурс]. – К., 2004. – Режим доступу : <http://uintei.kiev.ua/education/average/newpr/2nd/fr.doc>.

64. Мірошник С. Методичні рекомендації для 5-11 кл. // Методичні рекомендації щодо викладання української мови й літератури у 2006-2007 н.р. [Електронний ресурс] / С. Мірошник. – Режим доступу : <http://ukrmova.mylivepage.com/wiki/article/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%D0%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20511%D0%BA%D0%BB>. – Назва з титул. екрану.

65. Про Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів (наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2001 № 342) та Пояснювальна записка [Електронний ресурс] / [В. Г. Кремень, В. О. Огнев'юк, В. П. Романенко та ін.] – Режим доступу : http://www.oblosvita.kiev.ua/index.php?mode=september&file=nakaz_342. – Назва з титул. екрану.

66. *Кремень В. Г.* Про Типові навчальні плани спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов та предметів художньо-естетичного циклу (наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2001р. №516) та Пояснювальна записка [Електронний ресурс] /

В. Г. Кремень. – Режим доступу : <http://www.oblosvita.kiev.ua/index.php?mode=september&file=Nak516>. – Назва з титул. екрану.

67. *Кремень В. Г.* Про Типові навчальні плани початкової школи з навчанням українською та мовами національних меншин (наказ Міністерства освіти і науки України від 01.03.2004р. № 162) та Пояснювальна записка [Електронний ресурс] / *В. Г. Кремень, П. Б. Полянський.* – Режим доступу : http://www.oblosvita.kiev.ua/index.php?mode=vystup&file=n162_04. – Назва з титул. екрану.

68. *Кремень В. Г.* Про затвердження Типових навчальних планів для організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (наказ Міністерства освіти і науки України від 20.05.2003р. № 306) та Полянський П.Б. Пояснювальна записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oblosvita.kiev.ua/index.php?mode=vystup&file=Nak306>. – Заголовок з екрану.

69. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у новому 2006 / 2007 навчальному році (продовження) : вивчення мов з навчанням мовами національних меншин / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/n_pr/m_r/Mova_nac_menshin.doc. – Назва з титул. екрану.

70. Програма для основної школи : українська (рідна) мова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/er/200300240005/0077.htm>. – Назва з титул. екрану.

71. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.]. – Вінниця : “Нова книга”, 2001. – 245 с.

72. *Терновых Т. Ю.* Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык) : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / *Т. Ю. Терновых.* – М., 2007. – 20 с.

73. *Осенчугова Т. В.* К проблеме формирования учебно-познавательной компетентности старшеклассников в процессе обучения физике / *Т. В. Осенчугова.* – Режим доступу : http://www.vspu.kirov.ru/siteviadb/russian/science/avtorefs/avtoref_osencugova.doc.

74. Цуникова Т. Г. Программа курса изучения английского языка в классах социально-экономического профиля (Пояснительная записка) / Т. Г. Цуникова. – 2006. – Режим доступа : <http://www.macmillan.ru/?cnt=articles&a=99>. – Заголовок з екрану.

75. Муканова С. Стандартизация среднего общего образования Республики Казахстан (Северо-Казахстанский институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров) / С. Муканова. – Режим доступа : http://www.petropavl.kz/skoipkppk/pp_12_06/29.shtml.

76. Троїцька Т. С. Аксіологічні засади методологічної підготовки педагога / Т. С. Троїцька. – Режим доступа : http://209.85.135.104/search?q=cache:v12ljDwljZUI:www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_2006/10.doc+%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-0%BF%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0+%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F&hl=uk&ct=clnk&cd=1&gl=ua.

77. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : Пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

78. Guanglong W. Learning-oriented competence and learning-based society (Abstract) / W. Guanglong // Educational Research.– 2003. – Vol. 24, № 5. – P. 77–81.

79. Holec H. The learner as manager : Managing learning or managing to learn? / H. Holec // In A. Wenden & J. Rubin (Eds.) Learner strategies in language learning. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall. – 1987. – P. 145–157.

80. Иосифова Т. С. Интернет-проект «Диалог друзей» / Т. С. Иосифова. – Режим доступа : <http://www.nerungri.edu.ru/muuo/pweb/npk8/doc/5/sh13/iosifova/1.doc>. – Назва з титул. екрану.

81. Французский язык. Книга для учителя к учебнику французского языка для 10-11 классов общеобразовательных учреждений. – Режим доступа : http://www.prosv.ru/ebooks/grigoreva_fancuzskii_10-11/1.htm.

82. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е. М. Бастрикова // Русская и сопоставительная филология : лингвокультурологический аспект. – Казань : Казан. гос. ун-т. – 2004. – С.43–48.

83. Масалкова Э. В. Компетентностный подход к обучению английскому языку студентов-спортсменов / Э. В. Масалкова. – Режим доступа : <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=2195>

84. Дулебова І. Формирование коммуникативной компетенции в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку : опыт Экономического университета в г. Братиславе / І. Дулебова. – Режим доступу : <http://www.pags.ru/site/files/php0ZC6jP.doc87>

85. Гаун О. Ф. Коммуникативная компетенция и таксономия Блума / О. Ф. Гаун. – Режим доступу : http://www.ug.ru/issue/?action=topic&toid=11501&i_id=133.88.

86. Єшкілев В. Література як гуманітарна стратегія / В. Єшкілев // Дзеркало тижня. – 2001. – № 36 (360). – Режим доступу : <http://www.zn.kiev.ua/nn/show/360/32231/>.

87. Танчер В. В. Дискурс рефлексивної модернізації / В. В. Танчер, В. Ю. Кучеренко. – Режим доступу : http://209.85.135.104/search?q=cache:--OtiHbxb4J:www.sociology.kharkov.ua/docs/chten_01/tancher.doc+%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96+%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%97&hl=uk&ct=clnk&cd=5&gl=ua.

88. Єшкілев В. Постмодерністична "машина вживання" і українська культурна традиція / В. Єшкілев. – Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n19texts/jeshkilev.htm>.

89. Методичні рекомендації до вивчення курсу "Історія політичних режимів Центрально-східної Європи у XX ст." для студентів базового напрямку 0303 „Історія” спеціальності 7.030300 „Історія” (Український католицький університет) / [розроб. О. Ю. Зайцев]. – Львів. – 2006. – Режим доступу : <http://www.ucu.edu.ua/doc/2007/kaf.ist.politychni.rezhymy.doc>.

90. Станкевич-Шевченко А. Комунікативні стратегії інтерв'ю / А. Станкевич-Шевченко. – Режим доступу : <http://www.franko.lviv.ua/faculty/jur/publications/visnyk26/Statti Stankevych-Shevchenko.htm>

91. Кись Р. Ще раз про бранців барачно-казармової балаканини (нарративні структури як триб життя) / Р. Кись. – Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n24texts/kis-r.htm>.

92. Вдовиченко Р. П. Діяльність міського управління освіти з підвищення управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Р. П. Вдовиченко. – К. – 2006. – 22 с.

93. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04

“Теорія та методика професійної освіти” / І. А. Закір’янова. – К. – 2006. – 24 с.

94. *Мацук Л. О.* Підготовка майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л. О. Мацук. – Тернопіль. – 2002. – 22 с.

95. *Назола О. В.* Педагогічні умови підвищення якості навчання іноземних мов курсантів вищих військових навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. В. Назола. – Хмельницький. – 2006. – 18 с.

96. *Нещадим М. І.* Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / М. І. Нещадим. – К. – 2004. – 57 с.

97. *Обозний В. В.* Краєзнавча освіта в системі професійної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. В. Обозний. – К. – 2002. – 42 с.

98. *Павленко О. О.* Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. О. Павленко. – К. – 2005. – 31 с.

99. *Садовий М. І.* Теоретичні та методичні основи становлення та розвитку фундаментальних ідей дискретності та неперервності в курсі фізики загальноосвітньої школи вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед наук : спец. 13. 00. 02 “Теорія і методика навчання (фізики)” / М. І. Садовий. – К. – 2001. – 41 с.

100. *Сбруєва А. А.* Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ - початок ХХІ ст.) вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А. А. Сбруєва. – К. – 2005. – 41 с.

101. *Смалько Л. Є.* Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Л. Є. Смалько. – К. – 2000. – 17 с.

102. *Десятов Т. М.* Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня докт. пед наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Т. М. Десятов. – К. – 2006. – 35 с.

103. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / А. І. Кузьмінський. – К. – 2003. – 37 с.

104. Труханова Т. І. Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Т. І. Труханова. – К. – 2001. – 16 с.

105. Міхова Т. В. Підготовка майбутніх учителів до формування у школярів продуктивних способів образотворчої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Т. В. Міхова. – Одеса. – 2003. – 17 с.

106. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / В. В. Луценко. – Харків. – 2002. – 16 с.

107. Горчакова І. А. Система математичних задач як засіб формування евристичної діяльності учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / І. А. Горчакова. – К. – 2002. – 24 с.

108. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Л. Т. Тишакова. – Луганськ. – 2005. – 22 с.

109. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Л. Л. Хоружа. – К. – 2004. – 37 с.

110. Гура О. І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / О. І. Гура. – Харків. – 2001. – 19 с.

111. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Н. А. Сура. – Луганськ. – 2005. – 17 с.

112. Уличний І. Л. Формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

пед наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / І. Л. Уличний.
– К. – 2006. – 22 с.

113. Энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. А. Введенский].
Т. 2. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 736 с.

114. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка /
В. Даль. – Т. 4. – М. : Русский язык, 1980. – 683 с.

115. Словарь иностранных слов / [под ред. И. В. Лехина и
Ф. Н. Петрова]. – М. : Государственное изд-во иностранных и
национальных словарей, 1955. – 853 с.

116. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов [под ред.
Н. Ю. Шведовой]. – М. : Русский язык, 1984. – 815 с.

117. Словник української мови / [голов. ред. І. К. Білодід]. – Т. 9. –
К. : Наукова думка, 1978. – 916 с.

118. Великий тлумачний словник сучасної української мови /
[уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440
с.

119. Словарь современного русского литературного языка / [гл.
ред. А. М. Бабкин]. – Т. 14. – М.-Л. : Издательство Академии наук СССР,
1963. – 1390 с.

120. Політологічний енциклопедичний словник / [упор.
В. П. Горбатенко; ред. Ю. С. Шемшученко, В. Д. Бабкін,
В. П. Горбатенко]. – К. : Генеза, 2004. – 736 с.

121. Политический словарь / [ред. Б. Н. Пономарев]. – М. :
Госполитиздат, 1958. – 702 с.

122. *Green J. M.* A Closer look at learning strategies, L2 proficiency,
and gender / J. M. Green, R. L. Oxford // *Tesol quarterly*. – 1995. – Vol. 29,
№ 2. – P. 261-297.

123. *Oxford R. L.* Language learning strategies : What every teacher
should know / R. L. Oxford.. – Boston : Heinle & Heinle. – 1990. – 342 p.

124. *Min-hsun M. S.* A Study of EFL Technological and Vocational
College Students' Language Learning Strategies and their Self-Perceived
English Proficiency / M. S. Min-hsun // *Electronic Journal of Foreign
Language Teaching*. – 2005. – Vol. 2, № 1. – P. 44-56.

125. *Cohen A. D.* Focus on the language learner : Motivation, styles,
and strategies / A. D. Cohen, Z. Dörnyei // In N. Schmitt (Ed.) *An
introduction to applied linguistics*. – London : Arnold. – 2002. – P. 170-190.

126. *Rubin J.* What the “good language learner” can teach us /
J. Rubin. // *Tesol Quarterly*. – Vol. 9. – 1975. – P. 41-51.

127. *Chamot A.U.* A cognitive academic language learning approach :
A bridge to the mainstream / A. U. Chamot, J. M. O'Malley // *TESOL
Quarterly*. – № 21. – 1987. – P. 227-249.

128. O'Malley J.M. How to teach learning strategies / J. M. O'Malley, A. U. Chamot // In A.U. Chamot, J.M. O'Malley, & L. Кӳpper (Eds.). The cognitive academic language learning approach (CALLA) Training Manual Arlington. – VA : Second Language Learning. – 1988. – P. 121-122.

129. Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom / A. U. Chamot, S. Barnhardt, P. B. El-Dinary and others // R. L. Oxford (Ed.) Language learning strategies around the world : Cross-cultural perspectives. – Honolulu, HI : University of Hawaii Press. – 1996. – P. 175-187.

130. The Elementary Immersion Learning Strategies Resource Guide / A. U. Chamot, K. Anstrom, A. Bartoshesky and others. – Washington, D.C. : National Capital Language Resource Center. – 2003. – Режим доступа : http://nclrc.org/profdev/learning_strategies.html.

131. Fetzler A. Preference Organization and Interactive Language Teaching. Communicative Strategies in a German-English Context / A. Fetzler // IRAL. – 1996. – № 34 / 2. – P. 77-94.

132. On the Use of Compensatory Strategies in Second Language Performance / N. Poullisse, T. Bongaerts, E. Kellerman // Interlanguage Studies Bulletin. – 1984. – № 8. – P. 70-105.

133. Tarone E. Communication Strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage / E. Tarone // Language Learning. – 1980. – № 30. – P. 417-432.

134. Faerch C. Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication / C. Faerch, G. Kasper // Interlanguage Studies Bulletin. – 1980. – № 5. – P. 47-180.

135. Щепилова А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку : к вопросу о теоретическом обосновании / А. В. Щепилова // ИЯШ. – 2003. – № 2 – С. 4-11.

136. MacIntyre P. D. Toward a social psycholinguistic model of strategy use / P. D. MacIntyre // Foreign Language Annals. – 1994. – № 27. – P. 185-195.

137. Gilmore A. Do Japanese students lack strategic competence? / A. Gilmore // In Micklas T. (Ed.) Developing students' strategic competence/ - Режим доступа : [http://allagash.miyazaki-mu.ac.jp/CUE/discuss/msgReader\\$144](http://allagash.miyazaki-mu.ac.jp/CUE/discuss/msgReader$144).

138. Kligner J. K. The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes / J. K. Kligner, Sh. Vaughn // Tesol quarterly. – 2000. – Vol. 34, № 1. – P. 66-98.

139. Leki I. Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum / I. Leki // Tesol Quarterly. – 1995. – Vol. 29, № 2. – P. 235-260.

140. *Larsen-Freeman D. Learning strategy training, cooperative learning, and multiple intelligence / D. Larsen-Freeman // Techniques and principles in language teaching. – Oxford : Oxford University Press. – 2000. – 189 p.*
141. *Rubin J. The study of cognitive processes in second language learning // Applied Linguistics. – 1981. – №11. – P. 118-131.*
142. Стратегія обучения. – Режим доступу : <http://lib.luksian.com/texttr/other/108/index.php>
143. Запоминаем английские слова легко. Шесть стратегий эффективного обучения. – Режим доступу : <http://www.native-english.ru/theory/articles/simple/>
144. Компенсаторные стратегии. – Режим доступу : <http://www.activelogic.org/doc/conversational-adequacy/node6.html>
145. *Мисечко О. Є. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ / О. Є. Мисечко. – Режим доступу : <http://alumni.iatp.org.ua/publications/files/2005052317234416.doc>.*
146. *Yule E. Investigating communication strategies in L2 reference : pros and cons / E. Yule, E. Tarone // Communication strategies : Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives. – L., N.Y. : Longman. – 1997. – P. 17-30.*
147. *On the Use of Compensatory Strategies in Simultaneous Interpretation / R. Hssein, R. Al-khanji, S. El-shiyab. – Режим доступу : <http://66.102.9.104/search?q=cache:P7EMDRsPsqUJ:www.erudit.org/revue/meta/2000/v45/n3/001873ar.pdf+Poulisse+1984&hl=uk&ct=clnk&cd=13&gl=ua>*
148. *The good language learner / N. Naiman, M. Fröhlich, H. Stern, A. Todesco // Research in Education Series. – Toronto : Ontario Institute for Studies in Education. – 1978. – №. 7. – 153 p.*
149. *Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1 / А. Л. Венгер. – М. : Генезис, 2007. – 160 с.*
150. *Oxford Russian Dictionary. – Oxford : Oxford University Press, 1977. – 1340 p.*
151. *Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. ... канд. пед наук : 13.00.04 / В. О. Калінін. – Житомир. – 2005. – 198 с.*
152. *Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. М. Волченко. – Житомир. – 2006. – 23 с.*

153. Волкова Л. В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Л. В. Волкова. – К. – 2006. – 26 с.

154. Філософський словник / [ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії наук Української РСР, 1973. – 787 с.

155. Философский энциклопедический словарь / [ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев та ін.]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

156. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / [кер. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 1999. – 96 с.

157. Концепція змісту навчання в аграрних вищих навчальних закладах в умовах входження до Болонського процесу / [Т. Д. Іщенко, Н. А. Демешкант, С. Н. Кравченкота ін.]. / За ред. Н. А. Демешкант. – К. : Аграрна освіта, 2005. – 51 с.

158. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / Ю. В. Пінчук. – Автореф. дис. канд. пед. – К. – 2005. – 14 с.

159. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. М. Онаць. – К. – 2006. – 21 с.

160. Тімець О. В. Підготовка майбутніх учителів географії і біології до краєзнавчо-туристської роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / О. В. Тімець. – К. – 2001. – 17 с.

161. Михальська В. Р. Підготовка студентів педагогічного коледжу до управління навчальною діяльністю молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / В. Р. Михальська. – Вінниця. – 2006. – 22 с.

162. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / О. І. Гуренко. – Харків. – 2005. – 20 с.

163. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖПУ, 2003. – 232 с.
164. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
165. Вікова та педагогічна психологія : Навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
166. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л. Г. Карпова. – Харків. – 2004. – 17 с.
167. Allinson C. W. The cognitive style index : a measure of intuition-analysis for organisational research / C. W. Allinson, J. Hayes // Journal of Management Studies. – 1996. – № 1 (33). – P. 119-135.
168. The Kirton adaption-innovation inventory / M. Bobic, E. Davis, R. Cunningham // Review of Public Personnel Administration. – 1999. – № 2 (19). – P. 18-31.
169. Волкова О. О. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням когнітивних стилів : психолого-лінгвістичні аспекти / О. О. Волкова, Л. В. Калініна // Збірник наукових праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонової. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2005. – Вип. 2. – С. 75–79.
170. Cognitive style // Wikipedia, the free encyclopedia. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_style.
171. Brown H. D. Teaching by principles : An interactive approach to language pedagogy / H. D. Brown. – Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall Regents. – 1994. – 416 p.
172. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. 3rd edition / H. D. Brown. – Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall Regents. – 1994. – 299 p.
173. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка : основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни / В. С. Лозниця. – К. : “ЕксОБ”, 1999. – 304 с.
174. Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications / H. A. Witkin, C. A. Moore, D. R. Goodenough, P. W. Cox // Review of Educational Research. – 1977 (winter). – 47 : 1. – P. 1-64.
175. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / [авт.-сост. И. Л. Колесникова,

О. А. Долгина]. – СПб. : Изд-во “Русско-Балтийский информационный центр “Блиц””, “Cambridge University Press”, 2001. – 224с.

176. *Hudson L.* Contrary imaginations : A psychological study of the English schoolboy / L. Hudson. – Harmondsworth : Penguin. – 1966. – 205 p.

177. *Pask G.* Styles and Strategies of Learning / G. Pask // *British Journal of Educational Psychology.* – 1976. – Vol. 2, № 46. – P. 128–148.

178. *Рунов А. В.* Особенности коммуникативной среды в моделях информационного общества / А. В. Рунов. – 2004. – Режим доступа : http://www.i-u.ru/biblio/archive/runov_osobennosti/00.aspx#top.

179. *Моляко В. А.* Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности / В. А. Моляко // *Обдарована дитина.* – 2002. – № 4. – С. 33–43.

180. *Gardner H.* A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight' / H. Gardner // *Canadian Journal of Education.* – 1998. – 23(1). – P. 96–102.

181. *Scarr S.* An authors frame of mind (Review of Frames of mind : The theory of multiple intelligences) / S. Scarr // *New Ideas in Psychology.* – 1985. – Vol. 1, № 3. – P. 95–100.

182. *Eysenck M. W.* Intelligence / M. W. Eysenck. // In M. W. Eysenck, (Ed.) *The Blackwell dictionary of cognitive psychology.* – Cambridge, Massachusetts : Blackwell Publishers. – 1994. – P. 192–193

183. *Sternberg R. J.* How much Gall is too much gall? (Review of Frames of Mind : The theory of multiple intelligences) / R. J. Sternberg. // *Contemporary Education Review.* – 1983. – 2(3). – P. 215–224.

184. *Theory of multiple intelligences* // Wikipedia, the free encyclopedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://en.wikipedia.org/wiki/Theory_of_multiple_intelligences.

185. *Learning Styles* // *Idpride.net.* – Режим доступа : <http://www.idpride.net/learningstyles.MI.htm#What%20are>.

186. *Curry L.* One critique of the research on learning styles / L. Curry // *Educational Leadership.* – 1990. – № 48. – P. 50–56.

187. *Lovelace M. K.* Meta-analysis of experimental research based on the Dunn and Dunn model / M. K. Lovelace // *Journal Of Educational Research.* – 2005. – № 98. – P. 176–183.

188. *Stahl S. A.* Different strokes for different folks? / S. A. Stahl // In L. Abbeduto (Ed.) *Taking sides : Clashing on controversial issues in educational psychology.* – Guilford, CT, USA : McGraw-Hill. – 2002. – P. 98–107.

189. *Тарева Е. Г.* Технология формирования у студентов рационального стиля учебной деятельности / Е. Г. Тарева // *Инновации в образовании.* – 2001. – 245 с.

190. Веригина Н. А. Становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя в процессе практической подготовки : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Н. А. Веригина. – Чита. – 2006. – 23 с.
191. Christison M. A. Applying multiple intelligence theory in preservice and inservice TEFL education programs / M. A. Christison // English teaching forum. – 1998. – April-June. – P. 2-13.
192. Дидактика средней школы / [науч. ред. М. Н. Скаткин]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
193. Interactive multiple intelligence test // Idpride.net. – Режим доступа : <http://www.ldrc.ca/projects/miinventory/miinventory.php>
194. Interactive learning styles test // Idpride.net. – Режим доступа : <http://www.ldpride.net/learning-style-test.html>
195. Learning style questionnaire. – Режим доступа : <http://www.petalslearning.com/> <http://www.petalslearning.com/>
196. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Г. В. Мельниченко. – Одеса. – 2004. – 21 с.
197. Кричевский В. Ю. Совершенствование знаний директора школы об управлении / В. Ю. Кричевский // Директор школы в системе повышения квалификации : сб. науч. трудов / [ред. кол. Е. Н. Тонконогая и др.] – М. : Изд-во ВПН СССР. – 1983. – С. 31-39.
198. Бачинська Є. М. Психолого-педагогічна компетентність класного керівника / Є. М. Бачинська // Наша школа. – 2003. – №5. – С. 41-47.
199. Ващенко Г. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-професійної діяльності / Г. Ващенко // Зб. наук. пр. – Запоріжжя. – 1998. – Випуск 10. – С. 31-32.
200. Равкін З. І. Управління школою / З. І. Равкін // Завуч. – 2006. – № 22-24. – С. 54-57.
201. Экспериментальный стандарт "Подготовка педагогических кадров в системе непрерывного уровневого профессионально-педагогического образования в условиях регионального комплекса "Педколледж-педвуз"". – Режим доступа : http://rspe.du.ru/pageloader.php?pagename=general_information/unpk/unpk4
202. Браже Т. Г. Современная аттестация учителей : цели и традиции / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1995. – №3. – С. 69-73.

203. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластьонин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, О. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

204. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ им. А.А. Жданова. – 1970. – 114 с.

205. Богиніч О. Особливості підготовки майбутніх педагогів до фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільнятами / О. Богиніч // Наук. записки. Сер. : Педагогіка. – 2004. – № 4. – С. 108–112.

206. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К., 1996. – 129 с.

207. Палько О. Ю. Готовність майбутніх вчителів інформатики до застосування особистісно-орієнтованих технологій / О. Ю. Палько // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 147–149.

208. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / [ред. І. А. Зязюн, О. М. Пехота]. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.

209. Чемирис О. А. Критерії якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики / О. А. Чемирис // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 222–225.

210. Денисенко В. В. Соціальний аспект підготовки майбутніх учителів початкових класів / В. В. Денисенко // <http://www.socwd.uzhgorod.ua/articles/15.htm>

211. Александрова А. Л. Готовность как критерий результативности подготовки социальных педагогов к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации / А. Л. Александрова // Социально-педагогические аспекты профессиональной подготовки современных педагогических кадров : Всероссийская науч.-практ. конф., 25 окт. 2006 г. : тезисы докл. – С. 6–9.

212. Завьялова О. А. Социально-педагогическая поддержка студентов-сирот как необходимое условие их эффективной профессиональной поддержки / О. А. Завьялова // Социально-педагогические аспекты профессиональной подготовки современных педагогических кадров : Всероссийская науч.-практ. конф., 25 окт. 2006 г. : тезисы докл. – С. 41–44.

213. Баранникова М. С. Роль учителя как носителя языковой культуры в профильном обучении / М. С. Баранникова // Социально-педагогические аспекты профессиональной подготовки

современных педагогических кадров : Всероссийская науч.-практ. конф., 25 окт. 2006 г. : тезисы докл. – С. 80–82.

214. *Кружева Т. В.* До проблеми психофізіологічного забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності / Т. В. Кружева. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com2_SND_2007/Psihologia/19356.doc.htm

215. *Кокун О. М.* Фахові особливості психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності / О. М. Кокун. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Psihologia/18646.doc.htm.

216. *Карпушин Н. Я.* Готовность выпускника педагогического вуза к профессиональной деятельности / Н. Я. Карпушин, Р. А. Кассина // Социально-педагогические аспекты профессиональной подготовки современных педагогических кадров : Всероссийская науч.-практ. конф., 25 окт. 2006 г. : тезисы докл. – С. 1–4.

217. *Брикiна О. М.* Гносеологічний аналіз поняття готовності до безперервної освіти / О. М. Брикiна. – Режим доступу : http://64.233.183.104/search?q=cache:hvXFTam6SWAJ:www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2004/26.doc+%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C+%D0%B4%D0%BE+%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97&hl=uk&ct=clnk&cd=3&gl=ua.

218. *Ваврик Р. В.* Развитие профессиональной готовности преподавателей общевойсковых дисциплин до педагогической деятельности в высших военных учебных заведениях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Р. В. Ваврик. – К. – 2005. – 18 с.

219. *Гапоненко Л. П.* Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л. П. Гапоненко. – Кривий Ріг. – 2003. – 19 с.

220. *Косовська М. М.* Готовність учителя до забезпечення якісної освіти молодших школярів у нетрадиційних умовах функціонування сільських малокомплектних шкіл / М. М. Косовська. – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2kosovska/2kosovska.htm>

221. *Катаева М. Л.* Практика использования технологии моделирования профессиональной деятельности в подготовке будущих учителей / М. Л. Катаева. // Социально-педагогические аспекты профессиональной подготовки современных педагогических кадров :

Всероссийская науч.-практ. конф., 25 окт. 2006 г. : тезисы докл. – С. 12–15.

222. Кузнецова Н. И. Дидактическое оснащение дисциплины в процессе профессиональной подготовки учителей по специальности “Технология” в Пермском педагогическом колледже № 4 / Н. И. Кузнецова // Социально-педагогические аспекты профессиональной подготовки современных педагогических кадров : Всероссийская науч.-практ. конф., 25 окт. 2006 г. : тезисы докл. – С. 63–65.

223. Торбеева А. П. Проблемы формирования профессиональной компетентности у студентов средних специальных учебных заведений педагогического направления, будущих мастеров профессионального обучения / А. П. Торбеева // Социально-педагогические аспекты профессиональной подготовки современных педагогических кадров : Всероссийская науч.-практ. конф., 25 окт. 2006 г. : тезисы докл. – С. 9–12.

224. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ / О. І Гура // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. — С. 91–94.

225. Дельгас И. А. Методический проект «Диагностика педагогической (профессиональной) компетентности» / И. А. Дельгас // Социально-педагогические аспекты профессиональной подготовки современных педагогических кадров : Всероссийская науч.-практ. конф., 25 окт. 2006 г. : тезисы докл. – С. 59–63.

226. Янсуфина З. И. Выпускная квалификационная работа как показатель профессиональной компетентности будущего учителя / З. И. Янсуфина. – Режим доступа : http://www.sgu.ru/faculties/physical/departments/it-physics/international2007/docs/yansufina_z.i..rtf

227. Красносельских Р. А. Развитие педагогических умений преподавателей как условие формирования профессиональной подготовки современного учителя / Р. А. Красносельских // Социально-педагогические аспекты профессиональной подготовки современных педагогических кадров : Всероссийская науч.-практ. конф., 25 окт. 2006 г. : тезисы докл. – С. 28–30.

228. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.

229. Войченко А. П. Организация учебно-воспитательного процесса в педвузе как средство формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (на материале преподавания пед. дисциплин и пед. практики в нац. группах фак. рус.

яз. и литературы) : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / А. П. Войченко. – Фрунзе, 1980. – 25 с.

230. Мехиладзе Д. Р. Педагогические условия воспитания психологической готовности старших школьников к общественному труду : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Д. Р. Мехиладзе. – Тбилиси, 1986. – 27 с.

231. Кузьмина Н. В. Психологическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 23–28.

232. Життєва компетентність особистості : Науково-методичний посібник / [ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмаков, Г. М. Нессен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

233. Залібовська-Ільніцька З. В. Готовність майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів / З. В. Залібовська-Ільніцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 179–181.

234. Тармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Е. В. Тармаева. – Улан-Удэ. – 2007. – 20 с.

235. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів : дидактико-методичний аспект / О. Г. Ярошенко. – К. : Станіца, 1990. – 245 с.

236. Каган М. С. Мир общения : Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

237. Кон И. С. Психология старшеклассников / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.

238. Божович Л. И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Знание, 1979. – 96 с.

239. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : Проблемы и перспективы : Учеб. пособие / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.

240. Шуляр В. І. Підготовка майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання (українська література)" / В. І. Шуляр. – К. – 2004. – 17 с.

241. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

242. *Калінін В. О.* Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови / В. О. Калінін // 36. наук. праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2005. – Вип. 2. – С. 135–141.
243. *Немов Р. С.* Психология : [в 3-х кн.] Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманитар. изд. центр “ВЛАДОС”, 2006. – 631 с.
244. Изучение личности учащихся и ученических коллективов : Кн. для учителя / Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я., – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
245. *Елисеев О. П.* Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб : Питер. 2001. – 560 с.
246. *Романова Е. С.* Психодиагностика : учеб. пособие. – СПб : Питер. 2006. – 400 с.
247. *Ануфриев А. Ф.* Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – 3-е изд. перераб. и доп. – М. : Изд-во “Ось-89”, 2003. – 272 с.
248. *Радченко А. Є.* Професійна компетентність учителя / А. Є. Радченко. – Х. : Вид. група Основа”, 2006. – 128 с.
249. *Демченко С. О.* Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. О. Демченко. – Кіровоград. – 2005. – 21 с.
250. *Калінін В. О.* Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. О. Калінін. – Житомир. – 2005. – 22 с.
251. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
252. *Шевчук Л. І.* Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. І. Шевчук. – К. – 2001. – 22 с.
253. *Лісова Н. І.* Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. І. Лісова. – К. – 2005. – 17 с.

254. *Науменко Е. А.* Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Е. А. Науменко. – М., 1987. – 22 с.

255. *Вітвицька С. С.* Педагогічна спрямованість як компонент професійної майстерності майбутніх вчителів / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 78–81.

256. *Гузій Н. В.* Педагогічний професіоналізм як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення вчителя-вихователя / Н. В. Гузій // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 97–100.

257. *Бадагуєва О. Р.* Формирование готовности будущего учителя к инновационной деятельности в условиях педагогического колледжа : автореф. дисс. на соискание учен. степени. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / О. Р. Бадагуєва. – Улан-Удэ. – 2006. – 23 с.

258. *Рожок Т. С.* Становление профессионального мастерства и индивидуального стиля деятельности учителя начальных классов : автореф. дисс. на соискание учен. степени. канд. психол. наук : спец. 19.00.11 "Психология личности". – М. – 2000. – 24 с.

259. *Мартынова А. В.* Формирование профессионального самосознания будущего учителя начальной школы : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / А. В. Мартынова. – Новокузнецк. – 2006. – 24 с.

260. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Прогресс, 1989. – 192 с.

261. *Щерба Н. С.* Застосування методу контент-аналізу до визначення поняття "стратегічна компетенція" / Н. С. Щерба // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2006. – № 29. – С. 166–169.

262. *Щерба Н. С.* Місце стратегічної компетенції в загальній компетентнісній ієрархії середньої освіти : аспекти учіння і викладання іноземної мови / Н. С. Щерба // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць / [ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініна, О. Є. Антонова]. – Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2006. –

С. 100-103.

263. *Щерба Н. С.* Предметно-педагогічний зміст стратегічної компетенції у контексті вищої іншомовної педагогічної освіти / Н. С. Щерба // Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських і германських мов і літератур : V Міжвуз. конф. молодих учених, 29-31 січня 2007 р. : тези доп. – Донецьк, ДонНУ, 2007. – С. 236-237.

264. *Щерба Н. С.* Теоретичні підходи до аналізу поняття “стратегічна компетенція” / Н. С. Щерба // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників Всеукр. методолог. семінару з міжнародною участю. – Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2007. – С. 231-235.

265. *Щерба Н. С.* Підготовка вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції як засобу адаптації у глобалізованому суспільстві / Н. С. Щерба // Нові технології навчання: зб. наук. праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг. – К. – Вінниця : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Вінницький соціально-економічний інститут Університету “Україна”, 2007. – Спец. вип. № 48 : Частина 2. – С. 17-19.

266. *Антонова О. Є.* Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.

267. *Максимов О.* Моніторинг як засіб управління процесом навчання у школі / О. Максимов, Г. Максимова, І. Крамаренко // Рідна школа. – 2006. – № 1. – С. 65-66.

268. *Дьяченко М. И.* Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2007. – 576 с.

269. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Книга вчителя іноземної мови : довідково-методичне видання / [упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна]. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 29-49.

270. *Павлик О. А.* Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника / О. А. Павлик // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 116-118.

271. *Фасоля А.* Азбука особистісно-зорієнтованого навчання / А. Фасоля. – Режим доступу : http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2469&Itemid=1028.

272. Теория и практика личностно ориентированного образования "Круглый стол" / [сост. Е. В. Бондаревская] // Педагогика, № 5. – 1996. – С. 72-80.

273. Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу у навчанні / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 3. – С. 7-10.

274. Соломатін А. Організація уроку в умовах модернізації освіти / А. Соломатін. – Режим доступу : <http://www.pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=534>

275. Кобильник Т. П. Компетентнісний підхід при вивченні "Математичної інформатики" у педагогічному університеті / Т. П. Кобильник. – Режим доступу : <http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ktpupa.html>

276. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

277. Соболев В.І. Проблеми та перспективи розвитку профільного вивчення біології // <http://www.nenc.gov.ua/index.php?id=106>.

278. Усачева О. В. В поисках новых путей повышения эффективности обучения речевому взаимодействию на иностранном языке / О. В. Усачева. – Режим доступу : http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?subject=10

279. Raimes A. Techniques in teaching writing. Teaching techniques in English as a second language / [series ed. : R. N. Campbell, W. E. Rutherford]. – Oxford : Oxford University Press. – 1988. – 395 p.

280. Лобышева И. С. Тема урока : "Технология разноуровневого обучения математики" / И. С. Лобышева. – Режим доступу : http://festival.1september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic=310546

281. Чошанов М. А. Что такое педагогическая технология / М. А. Чошанов // Школьные технологии. – 1996. – №3. – С. 8-13.

282. Вірковський А. П. Синергетичний підхід до освітніх технологій навчання й виховання / А. П. Вірковський, Т. С. Гужанова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 186-189.

283. Кийосаки Р. Т. Квадрант денежного потока / Р. Т. Кийосаки, Ш. Л. Лектер. – М. : ООО Попурри, 2001. – 336 с.

284. Князева О. Синергетичні методи освіти / О. Князева, С. Курдюмов // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 9-10.

285. Зоріна Л. Відображення ідей самоорганізації у шкільному навчанні / Л. Зоріна // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 8.

286. Опьонков М. Синергія як основа діалогічної концепції освіти / М. Опьонков // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 8.

287. Максименко С. Новий образ школи. Ми чекаємо на зміни / С. Максименко. – Режим доступу : http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1559&Itemid=1329&ft=0

288. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти : суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А.Зязюна. – К. : Віпол. – 2000. – С. 134–157.

289. Коваленко Т. Формування творчої активності молодшого школяра / Т. Коваленко. – Режим доступу : <http://newacropolis.org.ua/ru/lud2002.htm/kovalenko1.htm>

290. Фасилітація // Проект : Одеська обласна група медіації. – Режим доступу : <http://www.orgm.org.ua/fasilitation.html>

291. Калабин А. Фасилітація // Словарь сайта : Тренінги и консультирование. Режим доступу : <http://www.tonich.ru/glossary/term/?id=35>

292. Бухало О. До питання співробітництва учасників навчально-виховного процесу / О. Бухало // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць / [р е д . О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініна, О. Є. Антонова]. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 34–36.

293. Єремєєва В. М. Історичні тенденції розвитку базових педагогічних понять теорії індивідуалізації навчання як особливої організації процесу / В. М. Єремєєва // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. – 2001. – № 8. – С. 50–55.

294. Галус О. М. Індивідуалізація навчання в контексті адаптації студентів до пізнавальної діяльності у педагогічному ВНЗ / О. М. Галус // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 20. – С. 71–74.

295. Ніколаєва С. Ю. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови / С. Ю. Ніколаєва // Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. – К. : Ленвіт, 1999. – С. 249–259.

296. Труханова Т. І. Технологія реалізації формуючої індивідуалізації навчання профорієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю / Т. І. Труханова // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – 2000. – № 3. – С. 91–95.

297. *Фицула М. М.* Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.

298. *Рибалка В. В.* Підготовка учнівської молоді в системі професійної освіти / В. В. Рибалка. – Режим доступу : http://www.glavnyk.com.ua/PG_UKR_02_02_2004.htm

299. Дидактические основы формирования и воспитания личности студента в учебно-тренировочном процессе / В. И. Жеребченко, В. Г. Калоерова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2003. – № 23. – С. 295–304.

300. *Погребняк О. М.* Особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. – Харків. – 2007. – 19 с.

301. *Максимлюк С. А.* Психічний розвиток особистості в процесі навчання та виховання / С. А. Максимлюк // Нові технології навчання. Зб. наук. праць. Шляхи розвитку духовності і професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг. – Київ-Вінниця. – 2007. – Спец. Вип. № 48 : Частина 2. – С. 90–92.

302. *Семенець С. П.* Засоби розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики / С. П. Семенець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2006. – № 29. – С. 58–61.

303. *Александрова Л. М.* Формирование профессиональной готовности будущего учителя к развитию творческой самостоятельности младших школьников : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования”. – М. – 22 с.

304. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (витяг) (Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.05 " 774) // Офіційний сайт Міністерства аграрної політики України. – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>

305. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 р. № 48). – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5192>

306. Рекомендації щодо структури залікового кредиту та порядку оцінювання навчальних досягнень студентів (Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 30 грудня 2005 р. № 774). – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>

307. *Горовая Н. В.* Механическая работа. Модульная программа. 9-й класс. Базовый и углубленный курсы / Н. В. Горовая. – Режим доступу : http://fiz.1september.ru/2001/25/no25_01.htm
308. Основы модульного навчання (За виданням : Педагогические технологии : что это такое и как их использовать в школе // Практико-ориентированная монография. – Москва-Тюмень. – 1994.) // Завуч. Наша вкладка – 2004. – № 8 (194). – С. 6–8.
309. *Семенюк Т. В.* Проблемно-модульна програма – засіб управління розвивальною взаємодією учня і вчителя / Т. В. Семенюк, Л. В. Вечерова // Педагогічна Житомирщина. – 2002. – № 1. – С. 14–19.
310. Рекомендації щодо структури та ведення індивідуального навчального плану студента (Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 30 грудня 2005 р. № 774). – Режим доступу : <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>
311. *Калінін В. О.* Педагогічна технологія “діалог культур” як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : монографія / [ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 276 с.
312. Педагогика / [ред. Ю. К. Бабанский]. – М. : Просвещение. – 1988. – 478 с.
313. Практикум з педагогіки : навч. посіб. : Вид. 4-те. / [ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко]. – Житомир : ЖДУ. – 2005. – 482 с.
314. *Кыверялг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн : Валгус, 1980. – 334 с.
315. *Щерба Н. С.* Наукові підходи до побудови моделі іншомовної стратегічної компетенції учня загальноосвітньої школи / Н. С. Щерба // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2007. – № 37. – С. 211–214.
316. *Щерба Н.С.* Моніторинг готовності майбутніх учителів іноземних мов до формування в учнів стратегічної (діяльнісної) компетенції / Н. С. Щерба // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / [ред. І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ – Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – С. 510–516.
317. *Щерба Н. С.* Проблема підготовки вчителя іноземної мови середнього спеціалізованого закладу освіти до формування в учнів стратегічної компетенції / Н. С. Щерба // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2007. – № 36. – С. 219–222.
318. *Манаев О. Т.* Контент-анализ – описание метода / О. Т. Манаев. – Режим доступу : <http://www.rambler.ru/lite?oe=1251&>

words=%EA%EE%ED%F2%E5%ED%F2%2D%E0%ED%EB%E8%E7&ilite=13159E02.

319. *Dornyei Z.* Strategic competence and how to teach it / Z. Dornyei, S. Thurell // *ELT Journal*. – 1991. – Vol. 45. – P. 16-23.

320. *Zhanguo Zh.* Communicative competence and strategic competence [Электронный ресурс] // *Sino-US English Teaching*. – 2004. – Vol. 1, № 10. – Режим доступа : http://74.125.39.104/search?q=cache:DK_syhLy200J:www.linguist.org.cn/doc/su200410/su20041013.doc+strategic+competence+is+a+set+of+strategies&hl=uk&ct=clnk&cd=17&gl=ua. – Назва з титул. екрану.

321. *Ming-chung Yu.* On the teaching and learning of L2 sociolinguistic competence in classroom settings // *Asian-elf-journal*. – 2006. – Vol. 8, Issue 2, Article 5. – Режим доступа : http://www.asian-elf-journal.com/June_06_mcy.php. – Назва з титул. екрану.

322. *Pawlikowska-Smith G.* How adults at level 1 speak so others can understand // *Canadian Language Benchmarks 2000 : Theoretical Framework*. – Режим доступа : http://209.85.135.104/search?q=cache:bue6MmjBZusJ:eff.cls.utk.edu/eff_docs/EFFSpeakPC.doc+D.Hymes+strategic+competence&hl=uk&ct=clnk&cd=5&gl=ua. – Назва з титул. екрану.

323. *Шуан Ч.* Методика обучения студентов пониманию и интерпретации китайских идиом чэньюй на продвинутом этапе языкового вуза : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Ч. Шуан. – Улан-Удэ, 2007. – 22 с.

324. *Осницкий А. К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А. К. Осницкий. – М.: Знание, 1986. – 80 с.

325. Образцы технологических карт (Пояснения к технологической карте) // Представительство издательства Oxford University Press в России. – Режим доступа : <http://www.relod.ru/old/ouprussia/docs/maps/explanation.php>

326. Таллиннский государственный университет (Материалы Государственного экзамена по обществоведению, 2006). – Режим доступа : http://209.85.135.104/search?q=cache:2tBXDIP6wREJ:www.ekk.edu.ee/riigieksamid/gymnaasium/2006/kodanik/Yhiskonnaopetus_v.pdf+%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B0%D1%8F+%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F&hl=uk&ct=clnk&cd=6&gl=ua

327. *Байдено В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. Пособие / В. И. Байдено. – М., 2006. – Режим

доступу : http://209.85.135.104/search?q=cache:1UkHaTfvV0J:www.msu.ru/innovation/nmo/gos_vpo.rtf+%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B0%D1%8F+%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F&hl=uk&ct=clnk&cd=22&gl=ua

328. Учебно-познавательная компетенция // Электронная энциклопедия “Википедия” [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F>

329. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования РФ (начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования). Примерные программы по иностранным языкам. (Французский язык: базовый уровень) : пояснительная записка. – Режим доступа : <http://209.85.135.104/search?q=cache:YDXzFJKRxbUJ:www.mon.gov.ru/edu-politic/standart/pp/06-1-s.doc+%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B0%D1%8F+%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F&hl=uk&ct=clnk&cd=66&gl=ua>